

# Barāk širsnības

**M.Paula**

„Piecdesmit seši Bībeles stāsti pirmajiem  
četriem skolas gadiem pēc V.Vundta  
psiholoģijas principiem”  
(„Für Herz und Gemüt der Kleinen”)

=====

Tulkoti un papildināti no Valmieras skolotāju  
semināra audzēkņiem **I.K.** un **E.U.** zem ticības  
mācības skolotāja **K.Kundziņa** redakcijas



Valmierā, 1911.

Iespiests P.Skrastiņa tipogrāfijā, Valmierā

## Ievads.

Savas grāmatas pirmā izdevuma priekšvārdā autors raksta: „Mana grāmata ir divu gadu darba auglis. Savā skolotāja darbā es jutos ļoti neapmierināts. Ko es gribēju, to nerasniedzu; ko es sasniedzu, par to nevarēju sajūst nekādu prieku. Te es dabūju savu elementārklasi. Kāda maza meitene man palika par pirmo ceļa rādītāju (sk.25.lp.). No praktiskā darba izauga papriekš grāmatiņas otrā daļa. Es sajutu tos likumus, uz kuriem dibinājās manas stundas; tomēr ar savu prātu es viņus vēl pilnīgi skaidri neaptvēru. Tad iepazinās ar Vundtu un modernajiem psihologiem. Pie viņiem bija skaidri izteikts tas, ko es biju sajutis un nojautis. Tā izcēlās pirmā, teorētiskā daļa. No praktiskā darba bija izaugusi mana teorija, kura tad savukārt pārlicināja mani, ka esmu uz pareizā ceļa.”

Jau no pievestiem autora vārdiem lasītāji var noprast, ka Paula grāmata vērsta pret nedzīvo, nepsiholoģisko Bībeles stāstu pasniegšanu, kura ir pašas reliģijas ienaudiniece un kura uz ticības mācības stundām liekamās cerības padara par ilūziju. Šie ļaunumi arī mums nav sveši. Ar viņiem slimo visiem pazīstamā „uzdošanas un atprasīšanas” metode, kura, kā liekas, sev ir spraudusi par vienīgo mērķi bērniem iemācīt no galvas Bībeles stāstu tekstu. Bet tas pats sakāms vispārīgi par katru pasniegšanas metodi, kura nodarbina vienīgi bērnu prātu, nemaz neievērodama citus svarīgus dvēseles dzīves elementus (didaktiskais intelektuālisms). Vācijas semināros un tautskolās jau vairāk gadu desmitus ticības mācību pasniegšanā ieņem galveno vietu tā saucamā Herbarta-Cillera metode. Kā rāda pats nosaukums, viņas garīgais tēvs ir filozofs Herbarts (miris 1841.g.). Cillers, un pēc viņa daudz citi pedagogi, šo metodi ir tālāk izkropuši un izveidojuši. Liels pulks metodisku rokas grāmatu sastādītāju lielākā vai mazākā mērā ir pieslējušies šim virzienam. Jāatzīst, ka viņu darbiem ir savi nopelni. Sevišķi bērnu pašdarbības ieviešana nostāda viņu metodi daudz augstāk par vienkāršo mehānisko iemācīšanu. Bet arī viņa lielā mērā slimo ar intelektuālisma vienpusībām un kļūdām. Pret tām uzstājas Pauls savas grāmatas teorētiskajā daļā. Lai Paula teorētiskais apskats lasītājiem labāki būtu saprotams, nebūs lieki drusku tuvāk iepazīties ar Herbarta un Cillera galveniem metodiskiem principiem.

Herbarta psiholoģija, kā jau teikts, noteicošu nozīmi dvēseles dzīvē ierāda prāta darbībai. Pēc Herbartiešu domām arī cilvēka gribas noteicēji esot priekšstati un jēdzieni. Ar citiem vārdiem: mācāmās vielas iespaids uz bērnu tikumisko raksturu un dzīvi atkarājas no tā, cik skaidri bērns šo vielu var priekšā stādīties, cik labi viņš to „zin” un cik loģiski ir viņa spriedumi par to. Tāpēc Herbarta-Cillera metode vislielāko vērību piegriež tam, ka bērns prāts pilnīgā mērā piesavinās mācības vielu, izloba no tās galvenās idejas un attiecina tās uz dzīvi.

Šim nolūkam Cillers, sekodams Herbarta aizrādījumiem, ieteica pasniedzamo vielu (stāstu) apskatīt piecos pakāpienos (formālie pakāpieni), kurus viņš nosauca par analīzi (I.), sintēzi (II.), asociāciju (III.), sistēmu (IV.) un metodi (V.).

Pirmā pakāpiena (analīzes) uzdevums ir sagatavot bērnus, ka viņi labāki var uzņemt pasniedzamo materiālu. Tas notiek tādā kārtā, ka no bērniem pazīstamo priekšstatu krājuma tiek izcelti tie, ar kuriem vislabāk var saistīties pasniedzamais priekšstatu materiāls.

Otrā pakāpiena (sintēzes) uzdevums ir pasniegt bērniem jauno vielu (stāstu). Lai bērni par pasniegšanas laiku nepaliktu bezdarbības stāvoklī, bet ņemtu aktīvu dalību, Herbartieši ieteic tā saucamo sintētisko tēlošanu, t.i. stāsta pasniegšanu sarunas veidā. Pārtraukdams stāstīšanu ar jautājumiem, skolotājs piespiež bērnus ar viņu pašu

piedzīvojumiem un kombinācijas dāvanām piedalīties stāsta konstruēšanā. Iepazīnušies pa gabaliem ar stāsta saturu, bērni atstāsta priekš katru gabalu par sevi, pēc tam visu stāstu.

Pasniegšanai pa lielākai daļai seko padziļināšana, kuras nolūks ir, izcelt galveno personu raksturu. Ar to pasniedzējs tuvojas jau

trešajam (asociācijas) pakāpienam. Še tiek salīdzināti viens ar otru uzņemtie priekšstati, tiek pievesti arī radniecīgi atmiņas priekšstati, lai no šī kopējā priekšstatu materiāla varētu izvest vispārīgus jēdzienus un spriedumus.

Ceturtajā (sistēmas) pakāpienā šie izvedumi tiek apvienoti un izteikti īsā, kodolīgā formā, pa lielākai daļai kādā Bībeles jeb dziesmas pantiņā.

Piektajā (metodes) pakāpienā izvestā ideja tiek attiecināta uz bērnu dzīvi, pievedot gadījumus, kad bērniem ir izdevība iegūto mācību izvest dzīvē.

Abi pirmie pakāpieni – saka herbartiets Reins – kalpo apersepcijas procesam, trešais un ceturtais – abstrakcijas, piektais – attiecināšanas procesam.

Vēl labāki lasītāji varēs iedomāties herbartiešu metodiskos paņēmienus, iepazīnušies ar kādu pēc viņu teorijas sastādītu Bībeles stāstu stundas paraugu. Rektora Paula Staudes rokas grāmatā<sup>1</sup> līdzība par žēlsirdīgo samarieti apstrādāta sekošā kārtā<sup>2</sup>:

Pestītāja stāsts par kādu cilvēku, kurš pusmiris, bez kādas palīdzības, tiek atrasts ceļmalā.

(I. Analīze.) Bez palīdzības bija dažs labs no tiem cilvēkiem, kurus pats Pestītājs satika ceļā. Kurš piemēram? Tur, tas aklais pie Jērikas, kurš sauca: Jēzu, apžēlojies par mani. Sakāt, ko Jēzus toreiz sajuta (savā sirdī)? Viņš sajuta sirsniņu līdzietību ar nabadziņu un atdeva tam acu gaismu. Vēl daudz citus, kas bija bez palīdzības, Jēzus ir satīcis, piemēram? Kurlmēmo. Desmit spitālīgos. Katru reizi Viņam sāpēja sirds, katru reizi Viņš palika bēdīgs, redzēdams cilvēku ciešanas.

(II. Sintēze.) Klausaties, kādu stāstu Viņš tagad stāsta: arī par tādu cilvēku, kurš bez palīdzības tiek atrasts ceļmalā. Bet tas nebija ne akls, ne kurlmēms, ne spitālīgs. Ko jūs gan labprāt gribat zināt? No kā tas gan varēja būt, ka viņš bez palīdzības pusmiris gulēja ceļmalā? Varbūt viņš no slāpēm piepeši bija zaudējis spēkus, bija palicis slims? Nē, tā tas nebija. Šis cilvēks bija gājis no Jeruzalemes uz kādu citu pilsētu, to pašu, kuras tuvumā reiz tas aklais sēdēja ceļmalā. Uz Jēriku. Bet viņš netika līdz Jērikai. Ceļš veda caur nedrošu vietu, ar daudz klinšu kalniem un gravām. Te dzīvoja ļauni cilvēki. Tie uzglūnēja dažam mierīgam ceļniekam, uzbruka tādām un atņēma tam visu, kas tam bija (naudu, drēbes utt.), aplaupīja to. Tur, tai nedrošajā tuksnešainā vietā cilvēks, par kuru mēs runājam, gulēja bez palīdzības ceļmalā; viņš bija gandrīz bez dzīvības. Vai jūs varat iedomāties, kas ar viņu bija noticis? Viņš bija kritis laupītāju (slepkavu) rokās. Tie viņu bija izģērbuši, sasītuši un atstājuši pusmirušu ceļmalā. Ko jūs sakāt par šiem cilvēkiem? Tie ir nelieši, ļaundari. Gan Dievs viņus sodīs. – Bet nabaga ceļnieks? Varbūt tavi piederīgie tevi gaida pārnākam. Bet tu bez dzīvības guli šē ceļmalā. Kad viņi to zinātu, droši vien tie atnāktu un palīdzētu tev! Tu pats jau vari sev palīdzēt. Bet citi to var. Varbūt kāds tevi atradīs! Citādi tev jāmirst.

Tiešām, tur kāds nāks. Kas tas tāds ir? Tas bija svēts vīrs, kurš nodarbojas Dieva namā, baznīcā – priesteris. Tas gāja pa to pašu ceļu. Iedomājieties, ka jūs būtu viņa vietā! Tur guļ nelaimīgais savās asinīs, kails, sasīsts, sāpju mocīts, nespējīgs pats sev palīdzēt. Neviena cita nav tuvumā. Tu esi tuvākais, kas viņam var palīdzēt. Ko tu būtu darījis? – Un priesteris? Ko mēs sagaidām? Ka viņam paliks žēl nelaimīgā cilvēka, ka viņš piesteigsies

<sup>1</sup> Paul Staude, Preparationen für den Religionsunterricht in darstellender Form, Langensalza 1904.

<sup>2</sup> Stāsts piemērots Vācijas tautskolu II.klasei, tā tad apm. 8 gadus veciem bērniem. Uzņemu to drusku saīsinātā veidā.

klāt, iepriecinās to, palīdzēs tam aizklūt līdz kādai mājai, kur sases viņa vātis un apkops viņu. Kāds prieks mums tad būtu par viņa līdzcietību un palīdzību! Bet ko redzam: priesteris nāk arvienu tuvāk, viņš ierauga nelaimīgo un – aiziet garām. Kāpēc? Laikam viņam ir bailes, viņš steidzas projām, lai pats nekristu slepkavu rokās. Varētu arī būt, ka viņš bija noguris no garā ceļa, jeb ka viņš domāja: neviens jau neredz, ka es palīdzu; neviens mani neuzteiks par manu labo darbu. Ko jūs par to sakāt? Šim priesterim vajadzēja būt ļoti cietsirdīgam; viņa sirds ir cieta, kā akmens.

(Bērni atstāsta pirmo daļu zem virsraksta: kā pret sasisto ceļinieku izturas priesteris.)

Bet nabaga cietējam nevajag zaudēt cerību. Tuvojas vēl otrs ceļinieks. Arī šis nāca no Dieva nama. Sāpes ir palikušas stiprākas un mokas lielākas. Vai otrs ceļinieks aizies garām? Viņš nonāk pie tās vietas un – aiziet garām. Ko jūs tagad sakāt? Kā cilvēks var būt tik nežēlīgs! Kad tu pats tur gulētu un cits pēc cita tev aizietu garām – kā tas durtos sirdī! Tātad arī šis aiziet garām. Bet paskaties, vēl kāds ceļinieks. Tas jāz uz zirgam līdzīga kustoņa (ēzeļa). Tas nav jūds, kā abi pirmie. Tas ir kāds no tiem ļaudīm, pie kuriem piederēja tas spitālīgais, kurš mums patika vislabāk no visiem desmit. Tas ir samārietis. Ko viņš sajūt (savā sirdī), redzēdams nelaimīgo cietēju? Viņš sajūt līdzcietību, sirds viņam iežēlojas, gluži tāpat, kā Pestītājam iežēlojās sirds, redzot mirušā jaunekļa māti Nainē un meitiņas vecākus Kapernaumā. Bet varbūt abi pirmie garām gājēji arī sajuta līdzcietību? Tie aizgāja garām. Žēlsirdīgais samārietis turpretim domā: cik laimīgs es būtu, ja tādā reizē man kāds palīdzētu. Viņš neiet garām. Ko viņš dara, to jūs viegli varat iedomāties. Viņš nokāpj no sava ēzeļa un pieiet klāt cietējam. Un redzēdams vātis, no kurām tecēja asinis? – viņš tās sasēja. Un lai viņas ātrāki sadzītu un vairs tā nesāpētu, viņš uzlej tām virsū eļļu un vīnu. Bet skatāties, ko viņš vēl dara? Viņš palīdz tam piecelties un aizklūt līdz ēzelim. Kāpēc? Viņš ceļ to lopiņam mugurā. Viņš zin tuvumā kādu pajumti (mājas vietu), viņš to aizved uz turieni. Bet ar to vēl nepietiek. Viņš neceļo tālāk, bet? Viņš paliek visu dienu pie tā. Kāpēc? Viņš grib redzēt, kā tam klājas, grib tam no jauna sasiet vātis, grib gādāt par ēdienu un dzērienu, grib to iepriecināt. Tā viņš to apkopa. Tikai otrā dienā, redzēdams, ka slimniekam iet labāki, viņš devās atkal ceļā. Bet pie tam viņš vēl domā par slimnieku. Ko viņš tāpēc saka saimniekam? Kopi šo! Pie tam viņš saimniekam iedod divus sudraba gabalus un piezīmē: ja tu vairāk izdosi, tad es atpakaļ nākdams tev to atdošu.

Tā beidzas tas stāsts, ko Pestītājs stāstīja. (Bērni atstāsta otro daļu zem virsraksta: kā otrs ceļinieks un samārietis izturas pret sasisto).

(III. Asociācija.) Mūsu Pestītājs mums rāda, cik nevienādi izturas cilvēki, kad tie redz kādu nabaga cietēju.

Divi gan ir vienādi. Kuri? Kādā ziņā? Abu pirmo ceļinieku sirdis ir cietas, kā akmens. No kā mēs to redzam? Tie iet pa to pašu ceļu, ierauga nabaga cietēju, bet aiziet garām. Ne mēs dabūjam redzēt laipnības, ne līdzcietības vai palīdzības.

Pavisam citāda sirds ir samārietim. Kāda. Žēlīga, līdzcietīga. Viņš netaupa pūliņus, lai palīdzētu nabagam. Ko viņš visu dara? Viņš nokāpj no ēzeļa, iet pie nelaimīgā, aplūko viņu, sasienu viņa vātis utt. Labāki gan neviens nevarēja palīdzēt.

Un kādu atlīdzību viņš prasa par savām pūlēm? Nekādu. Viņš visu to ir darījis no mīlestības. Viņš ir žēlsirdīgs (līdzcietīgs).

Mums jābrīnās par to, ka priesteris un otrs garāmgājējs varēja būt tik cietsirdīgi. Vai tad tie neredzēja, ka sasistajam cilvēkam bija vajadzīga palīdzība. Redzēja gan. Drēbes viņam bija noplēstas utt. Varbūt viņi domāja: gan jau kāds cits nāks un palīdzēs. Ko jūs par to sakāt? Tā nevajadzēja domāt. Viņi bija tuvākie, kas varēja palīdzēt. Un cik labi būtu bijis, kad priesteris pirmais būtu palīdzējis. Ko tādā gadījumā gan būtu darījis otrs garāmgājējs? Arī viņš būtu ķeries pie darba. Tā tas bija vēlāk ar saimnieku. Kādā ziņā? Pirmais palīdzēja samārietis, pēc tam ir saimnieks.

(IV. Sistēma.) Tātad, ko Jēzus mums grib mācīt šinī stāstā? Kādiem mums būs būt, kad mēs atrodam kādu nabaga cietēju? Tādiem, kāds bija samārietis, žēlsirdīgiem (līdzcietīgiem) un palīdzīgiem.

Tāpēc ievērosim šādus pantiņus:

Esiet žēlīgi utt. (Luk. 6, 36).

Bezdievīgo sirds ir nežēlīga (Sal. sak. v. 12,10).

Priecīgu devēju Dievs mīlo (2. Kor. 9, 7).

(Seko kāds dzejolītis).

(V. Metode.) Kādiem cietējiem tu vari palīdzēt?

Kā tu savām skolas biedrenēm vari rādīt, ka tev ir līdzcietīga sirds?

Ko mēs varam mācīties no samārieša: vai ar palīdzības sniegšanu mums būs gaidīt, kamēr mūs lūdz? Vai būs katru reizi iepriekš prasīt: kas tu tāds esi, no kurienes tu nāci utt. Vai būs tikai citiem redzot palīdzēt? Kāds tu vēlies būt?

(Seko vēl daži citi jautājumi).

=====

Pievestais piemērs lasītājiem rāda Herbartiešu metodiskos paņēmienus. Raksturīga ir stāsta pasniegšana sarunas veidā (sk. Paula kritiku 22 lp.) Asociācijas pakāpienā Staude aprobežojas ar stāsta personu salīdzināšanu. Citi atmiņas priekšstati no bērnu piedzīvojumiem un agrākiem stāstiem netiek izlietoti. Sistēmas pakāpienā tiek izlobīta stāsta ideja un izteikta Bībeles pantiņos un dzejolī. Beidzot šī ideja drusku sausā kārtā tiek attiecināta uz bērnu dzīvi.

Tik daudz par Herberta-Cillera metodi. Viņai bez šaubām ir lieli labumi, salīdzinot ar tik bieži sastopamo mehānisko „iekalšanas” metodi. Bet Pauls ir nācis pie pārlicības, ka arī viņai piemīt daudz kļūdu un nepareizību. Galvenais ļaunums pēc Paula domām ir, ka bērni visu uzņem ar prātu, bet netiek dziļāki no stāstiem aizgrābti. Pauls ir pārlicinājies, ka Bībeles stāsti uz bērnu dvēseli un dzīvi spēj atstāt daudz lielāku iespaidu, vajaga tikai viņus pasniegt tā, ka bērni dzīvo līdz (ar fantāziju) Bībeles stāstu personām, pārdzīvo (ar jūtām) viņu priekus un bēdas. To Pauls cenšas sasniegt ar savu metodi, kura teorētiski atbalstās uz Vundta psiholoģiju.

No savas puses varu piezīmēt, ka Paula tēlošanas metode<sup>3</sup> ir tikusi izmēģināta arī Valmieras skolotāju seminārā ticības mācības parauga stundās. Ir bijušas stundas, kurās tika aizgrābti ne tik vien bērni, bet arī viens otrs no pieaugušiem. Viscaurim varēja novērot, ka klasē valdīja gara stāvoklis, kurš liecināja, ka bērni atrodas zem stāsta iespaida. Ir bijuši gadījumi, kad bērni vēl vairāk dienas vēlāk starpbrīžos ir sarunājušies par pasniegtajiem stāstiem. Pie tam jāievēro, ka tas bija tik vēl pirmais solis.

Pats par sevi saprotams, ka ne autoram, ne man nenāk prātā, ieteikt Bībeles stāstu pasniedzējiem, burtiski pieturēties pie Paula paraugiem<sup>4</sup>. Tāda rīcība būtu tikpat nepsiholoģiska, kā tā, pret kuru uzstājas Pauls. Nevajaga jau būt nekādam lielum psihologam, lai arī bez Paula aizrādījumiem saprastu, ka viņa stāstu apstrādājumiem nav nekāds vispārīgs, absolūts raksturs, bet ka tie piemēroti taisni Paula skolēniem, kuri uzauguši Vācijā, Leipčigas tuvumā, savas tautas ierašās (sal. piem. Ziemas svētku stāstus), kuri savas skolas tuvumā redzējuši neskaitāmas reizes tādu mājiņu, kāda tiek aprakstīta stāstā par Mozus piedzimšanu, kuri no visiem kalniem vislabāk pazīst „Šerbelkalnu” (sk.47. lp.), kuri, pirms tie iepazīnušies ar stāstu „Ābrama miermīlība”, ir bijuši kādā tuvējā pļavā un tur skaļi ir priecājušies par puķēm, strautiņu, bitītēm, kukainīšiem utt. No visa tā viegli var noprast, ka

<sup>3</sup> Diezgan tuvu piesienas Paulam E. un D. Zurhelleni ar savu grāmatu „Wie erzählen wir den Kindern die bibl. Geschichten” Tübingen 1906.

<sup>4</sup> Sal., ko pats autors saka teorētiskās daļas beigās.

autora un tulkotāja nolūks nav, sniegt kādus Bībeles stāstu stundu šablonus, bet ierosināt stāstītājus uz to, lai tie tāpat kā Pauls, tēlodami Bībeles stāstu notikumus, piemērotos savu bērnu piedzīvojumu aplokam.

Nedomāju, ka Paula metode būtu pilnīgi brīva no vienpusībām. Man pašam izliekas, ka vienā otrā vietā viņš iet par tālu sīkumu iztēlošanā un vientiesībā<sup>5</sup>. Bet nopietni lūdzu ievērot, ka arī šos sīkumus nevar vienkārši apspriest no pieauguša cilvēka redzes stāvokļa.

Beidzot, lai lasītāji skatītos uz šiem sīkumiem kā skatīdamies, esmu pārliecināts, ka visiem būs sajūtamās siltas, spēcīgas jūtas un sirsnība, kas raksturo Paula darbu. Tāpēc priecīgs un cerības pilns pasniedzu to latviešu lasītājiem, sevišķi visiem saviem draugiem un domu biedriem, kuriem rūp, lai arī mūsu vidū rastos vairāk sirsnības bērnu augstāko jūtu izkopšanā.

Pirmais iekustinājums, grāmatu darīt pieejamu latviešu lasītājiem, cēlies semināra darbā. Semināristi I.K. un E.U. uzņēmās grāmatu tulkot. Pielikumā ievietojām dažus paraugus, kuri sastādīti no citiem autoriem. Tie rāda, ka Pauls nav vienīgais, kas brīvāki rīkojas ar Bībeles tekstu, lai to darītu pieejamu bērniem. Beidzot piezīmēju, ka Paula teorētiskie aizrādījumi varētu noderēt ne tik vien Bībeles stāstu pasniedzējiem, bet arī citiem, kas konkrētu tēlošanu uzskata par svarīgu līdzekli bērnu audzināšanā.

K.Kundziņš jun.

Valmierā,  
10.maijā 1910.gadā

Piezīme. Virsraksti „pirmajam, otrajam etc. skolas gadam” neattiecas uz mūsu apstākļiem, bet ir piemēroti Vācijas astoņgadīgajam tautskolu kursam.

---

<sup>5</sup> Nezinu arī, vai ir ieteicami un pareizi, maziem bērniem iztēlot Jāņa evaņģēlija stāstus tik reālās krāsās, kā Pauls to dara, piem., stāstā par Lācara uzmodināšanu. Jāņa evaņģēlija stāsti ir simboli, kuru spēks un nozīme meklējami viņu iekšējā, idejiskā saturā. Bet pēdējais maziem bērniem vēl nav pieejams. Jāpiezīmē, ka stāstu izvēlē Pauls turas pie Saksijas skolu programmas.

## I. Teorija

Kādi principi noteic mūsu darbu, to lasītājs var noprast no sekošiem izteicieniem:

V.Vundts<sup>6</sup>:

Vienkāršo jūtu ir daudz vairāk un viņas ir dažādākas, nekā vienkāršās sajūtas.

Katra pārmaiņa sajūtās tiek vispārīgi pavadīta no divējādas jūtu pārmaiņas.

Visā psihisko procesu kopībā atrodas savstarpējā atkarībā jūtas, afekti un gribas akti, kopā iztaisīdami vienu vienīgu darbību, kura pilnīgi izveidojas tikai gribas aktā. Tādējādi jūtas var uzskatīt tiklab par gribas akta sākumu, kā, otrādi, gribēšanu – par saliktu jūtu procesu un afektu – par pārejas formu starp jūtām un gribu.

Katras daudz maz intensīvākas jūtas pāriet afektā.

Gribēšana, kuru noteic vienīgi intelektuāli (prāta) motīvi bez kāda afekta, ir psiholoģiski neiespējama.

Psiholoģiskā analīze māca, ka izšķirošie faktori, tiklab pirmatnējā priekšstatu radīšanā, kā viņu pakāpeniskā pārveidošanā, ir jūtu un gribas akti, kuri pavadā pirmos (priekšstatus).

U.Horvičs<sup>7</sup>:

Pirmās daļas rezultāti ir tie, ka visi priekšstati, visi apziņas akti bez izņēmuma attīstās uz jūtu pamata, ka patikas un nepatikas jušanas, līdz ar tieši no viņām izplūstošo darbību, ir primitīvākais pamata elements visā zemākā psihiskā sfērā un beidzot, ka priekšstatu atcerēšanās un reproducēšana dibinās uz minētā elementārā procesa kombinācijas.

Mēs esam rādījuši, ka domāšana viscaurim seko jūtām, ka tikai jūtas ierosina to uz darbību un ka tikai jūtu interese domāšanai rada problēmas.

T.Cīglers<sup>8</sup>:

Pēc manām domām, mēs jūtās nonākam līdz dziļākām dvēseles dzīves sfērām, cik tālu vispār tas ir iespējams empīriskā ceļā. Jušana ir domāšanas dzenamā atspere un darbības motīvs; viņa arī ir domāšanas satura pirmamats: tā piem., bērnos vispirms novērojams jūtu uzbudinājums un tikai ar laiku zūd jūtu nokrāsa un izlobās domāšana, kura samērā svabada no jūtām. Vēl daudz lielākā mērā gribēšana atkarājas no jūtām, no kurām tā izplūst, jo visi viņas motīvi ir jūtas un vienīgi jūtu veidā viņa nāk mūsu apziņā. Vispār mūsu apziņā nāk vienīgi akti, kuri saistīti ar jūtām, tā tad, jūtas stāv pie mūsu apziņas ieejas un izšķir, vai zināms akts ir uzņemams apziņas sfērā, vai nē. Ne mazākā mērā beidzot jūtas noteic cilvēka tikumisko izturēšanos, jo pat altruisms dibinās uz jūtām: citu laimē es atrodu savu laimi; tā tad, pašai ētikai jārauga uzbūvēt morālisko pasauli, izejot no šā personīgā centra. – Jūtas rada vērtības. Tikai to, ko es turu par vērtīgu, es atzīstu, tikai pēc tā es tiecos, tikai to es uzsāku un daru: šī vienkāršā formula izteic, kādu dalību ņem jūtas domāšanā un darbos.

Loke:

Ja vaicājam, kādi spēki izsauc mūsu darbību, tad nevaram noliegt, ka tiekšanās uzturēt jeb no jauna iegūt patikas stāvokli un izvairīties no nepatikas stāvokļa ir vienīgie dzenuli katrai praktiskai darbībai.

<sup>6</sup> V.Vundts, „Grundriss der Psychologie” un „Grundzüge der psychologischen Psychologie”.

<sup>7</sup> A.Horvičs, „Psychologische Analysen auf physiologischer Grundlage”

<sup>8</sup> T.Cīglers „Das Gefühl”

Paulsens:

Nav gribēšanas, kura nepāriet apziņā caur jūtām, nav jūtas, kuras reizē nebūtu gribas motīvs.

Fr.Nīče:

Katra persona attiecina visus priekšmetus, ar kuriem tā sastopas, uz sevi; viņa ir disponēta un spiesta vērtēt. Viņa vērtē uz patikas un nepatikas jūtu pamata. Patikas jūtas vairo mūsu dzīvības jūtas un dzīvības spēku; nepatikas jūtas abus mazina.

Prof. Dr.Barts:

Tikumiskās jūtas noteic mūsu gribas dzīvi. Svarīgs pedagoģisks princips ir visur izcelt jūtu vērtības.

Prof.Vendts:

Visi pedagogi, kuri piesienas eksperimentāli-psiholoģiskajam virzienam, drīz pārliecināsies, ka katra mācīšanās un vispārīgi katrs darbs, kurš nesaistās ar patikas jūtām, paliek pilnīgi bez kāda iespaida uz tikumiskās dzīves un rakstura izkopšanu jeb sliktākā gadījumā ir savienota ar bīstamiem negatīviem rezultātiem. To atzīdams, skolotājs centīsies ievingrināt visos metodiskos paņēmienos, kuri padara bērniem skolas mācību patīkamu.

Hildebrants:

Kailas zināšanas, kailais prāts dod mums tikai priekšmeta ārējās līnijas un formu, dod mums tikai tā ārējo izskatu. Turpretim krāsas, smaržu un dvēseli jeb, citādi sakot, pilnīgo dzīvību, dziļumu mēs vienīgi saņemam caur personīgu līdzdalību, t.i., pateicoties jūtu dzīvei. Prātu skola attīsta pietiekošā mērā, jūtas – nepietiekoši.

Šillers:

Ceļam uz galvu jāved caur sirdi.

Bismarks:

Nacionālā politikā sirds vienmēr stiprāka, nekā prāts... Atkārtēju, sirds ir stiprāka.

Forels:

Visa loģika ar visiem saviem pierādījumiem seko jūtām, kā suns – savam kungam.

Ribo:

Visā psihiskā dzīvē jūtu dzīve ieņem pirmo vietu. – „Cilvēks” meklējams sirdī, nevis galvā.

Bet pietiks! Par daudz ilgi būsīm kavējušies, cienījamais lasītāj! Mūsu rezultāts – dzinēja spēks cilvēkā ir jūtas.

=====

Bībeles stāstu stundai jāšākas. Kaut varētu nofotografēt visu to, kas šinī acumirkli norisinās mūsu priekšā sēdošo bērnu dvēselēs! Cik lielas jūtas tad būtu redzamas uz fotogrāfiskās plates! Bet kā lai iesāk, lai šo priekšstatu un dvēseles saviļņojumu jucekli varētu savest kaut kādā kārtībā un lai bērnu dvēselē rastos tikai tādi priekšstati, kurus pagērē attiecīgā pasniegšanas vienība! Nav nekā vienkāršāka, sacīs veikls metodiķis, es iedvesīšu nemierīgajiem bērniem savu gribu, uzstādīdams mērķi, „griba taču iespiežas raibajā priekšstatu un jūtu jucekli un nobīda pie malas to, kas ar jauno vielu nestāv nekādā tuvā sakarā, bet turpretim tuvina to, kam ar viņu ir kaut kāds tuvs sakars”. Bet kā būs iedomāties tādu mērķi, kuram būtu šāds panākums? Reina pedagoģiskā enciklopēdija sniedz mums labāko pārskatu par īpašībām, pēc kurām var spriest par labu mērķi, turoties pie Herbarta-Cillera sistēmas. Bet pieminētā pārskata beigās pats Reins piebilst, ka labi piemērota mērķa uzstādīšana nekādā ziņā nav viegla lieta. Vajag tikai ieskatīties visos darbos, kuri ir laisti klajā un zīmējas uz Bībeles stāstu pasniegšanu zemākajās klasēs, tad droši var apgalvot, ka no simtiem mērķa apzīmējumiem pareizi ir tikai kādi desmit. – Šim savam apgalvojumam es esmu ar mieru katrā laikā pievest vajadzīgos pierādījumus. – Un pie tam minētājā enciklopēdijā laba mērķa īpašību ir pievests tik daudz, ka būtu jādomā, ka tagad katram



skolotājam vajadzētu atrast savai stundai labus mērķa apzīmējumus, vismaz tam vajadzētu būt iespējamam, un pār visām lietām metodisko rokas grāmatu sastādītājiem, kuri taču grib būt par skolotāju vadoņiem, vajadzētu to paveikt. Bet ka tas tā nav, to apstiprina arī Lange: „Var pielaist, ka daudzajos no līdz šim iznākušajiem Bībeles stāstu pasniegšanas paraugiem, nav uzstādīts īstais mērķis”. Tālāk viņš saka: „Tomēr vispirms tas pierāda tikai to, ka stundas mērķa izvēlei jāpiegriež sevišķi nopietna uzmanība, lai varētu izvairīties no zināmām kļūdām un nepareizībām”. – Šie vārdi satur sevī pārmetumu rokas grāmatu sastādītājiem par viņu nolaidību. Un tomēr bezpartejiskais kritiķis sacīs par šiem darbiem, ka viņu sastādītāji ir strādājuši ar vislielāko čaklību un rūpību. Tā tad, cēlonis, kāpēc mērķi uzstādīti nepareizi, meklējams kaut kur citur, dziļāki.

Par mērķa apzīmēšanu Lange izsakās ļoti plaši un sīki; tomēr, turoties arī pie viņa aizrādījumiem, pašam apzinīgākajam skolotājam daudzreiz nebūs viegli atrast stundai pareizu mērķa apzīmējumu. Pat tas mērķis, kuru Lange uzstāda savā „Apercepcijā” kā paraugu, taču ir nepilnīgs, kā es to tālāk rādīšu.

Tiklab Reins, kā Lange neizšķir stingri dažādos mērķus. Viņi domā, ka visiem mērķiem jābūt vienāda rakstura un ar vienām un tām pašām īpašībām. Un tomēr tas nav tā! Ja mēs gribam nonākt pie skaidrības par mērķa būtību un, tā tad, dabūt noteiktu atbildi uz jautājumu: kā modināma skolēnu uzmanība tanī gadījumā, kad stundas nolūks ir attīstīt bērnu jūtas? – tad mums jāgriežas pie eksperimentālās psiholoģijas un tur jāmeklē atbilde.

Pēc Vundta domām uzmanība pieder pie gribas procesiem, uzmanīšanās akts, tā tad, ir gribas akts. Pēdējā pirmie posmi ir motīvi, t.i. ar jūtām saistīti priekšstati. „Bet noteicošā nozīme nepieder vis pēdējiem, bet pirmajām (jūtām), kuras tā sakot, spēlē dzenuļa lomu.” Nevis priekšstati, bet jūtas ir tas spēks, kurš piespiež cilvēkus darīt to vai citu. Tāpēc vispirms jāmodina jūtas, kuras dzīs bērnus ar nesavaldāmu spēku pa to ceļu, pa kuru skolotājs grib viņus vest. Arī jau Horvičs domāja tāpat: „Uzmanība mūs skaidri noraida pie jūtām. Ir jūtas, kuras noteic uzmanību un dod tai zināmu virzienu.” Arī profesors Štorings atrodas tanīs pašos ieskatos. Garāmejot še var piezīmēt, ka pēc Ribo domām afektīvie stāvokļi vienmēr ir uzmanības pamats. Šai vietā viņa domas sakrīt kopā ar Maudzleju, tālāk ar Horviču un arī ar Vundtu.

Pēc Vundta domām jūtas nekad nerodas pilnīgi nošķirti, vienas pašas, bet pastāvīgi ir saistītas ar sajūtām vai priekšstatiem. Bet ir stipru un vāju jūtu pavadīti priekšstati. Bērni ir uzmanīgi tikai tad, kad viņiem sniedz pirmos; jo pēc Horviča domām stipru jūtu pavadītie priekšstati ar manāmu gribas aktu enerģiski atstumj atpakaļ visus vienaldzīgos jeb pat pretīgos priekšstatus. Štorings raksta: „Ja kāds priekšstats ir saistīts ar stiprām jūtām, tad viņš ieņem apziņas paliekamu vietu, pretēji jūtu ziņā vājāki uzsvērtiem priekšstatiem. Pie tam jūtas cenšas ar viņām saistītos apzināmos priekšmetus iebīdīt uzmanības „fokusa” (centrā) un tos tur nostiprināt.

Uzmanība koncentrējas ar visu spēku ap priekšstatiem, kuri atstāj stipru iespaidu uz jūtām, pie kam viņi var būt diezgan neskaidri; daudz mazākā mērā, turpretim, viņa piegriežas tiem priekšstatiem, kuri paši par sevi var būt diezgan skaidri, bet kuri uz jūtām atstāj vājāku iespaidu, tā domā dāņu psihologs Lēmans. Un pēdīgi vēl citāts no Vundta: „Pirmajā (pasīvas uzmanības) gadījumā apercepcijas virzienu noteic paši uzņemamie priekšstati; viņu starpā gandrīz ikreiz kāds ar savu intensitāti un jūtu toni būs tik stiprs, ka par citu priekšstatu apercepciju vairs nevar būt ne runas.”

Tāpēc pie pirmā (sagatavojoša) mērķa uzstādīšanas jāpārdomā, lai tiktu skaidrībā, kuri no pasniedzamajai vielai tuvu stāvošiem priekšstatiem atstāj uz jūtām stiprāku iespaidu un kuri no šiem ir bērniem pazīstami, – tad varam droši teikt, ka vismaz viens no viņiem ir tas burvju zizlis, kurš bērnu apziņā mudžošos, vājāk uzsvērtos priekšstatus uz vietas aizdzen

un ļauj ierasties tikai tiem, kuri ir saistīti ar šo jūtu ziņā stipro priekšstatu. Bet kuri no mūsu mazajos priekšstatiem tad ir tādi burvju ziņļi?

Tāpēc papriekšu uzklausīsimies, kā viņi izceļas. Maza meitene pirmo reizi savā dzīvē dabū lelli. Raibais uzvalks, mati, sārtā seja mazajā bērņā izsauc prieka jūtas, to paskubina kāri izstiept rociņas pēc lellītes, to spiest pie savas krūts, ar viņu nodarboties. Nodarbošanās ar lelli bērņā modina jaunas prieka jūtas. Bet lelle nav mūžīgi jauna: zūd skaistums un izskats; tomēr mūsu mīlule uz to negriež vērību. Viņai lelle ir rotaļu biedrene, ar to saistās viņas priecīgās jūtas. Caur šām prieka jūtām bērņš ir, tā sakot, saaudzis ar lelli. Par to liecina tās sāpes, kuras vecāki sagatavo savai meitiņai, kad viņi nonīkušajai spēļu biedrenei nogriež kādu par daudz sakropļotu locekli. Otto Ernsts to skaisti iztēlo savā stāstīņā „Unsere Appelschnute”.

Ar laiku šai pirmajai lellei pievienojas otra, ar aizveramām acīm, kura ir izģērbjama. Cik lielu prieku viņa sagatavo bērņam! Cik bieži viņa tiek guldīta, cik bieži tai jāceļas augšā, cik bieži viņa tiek miegā iešūpota un iedziedāta! Acu vēšanās iepriecina mūsu mazo mīluli, izģērbšana un apģērbšana mazajam bērņam kavē laiku. Un ja viņai kādreiz paliek garš laiks un viņa ir diezgan noskatījies, kā māte strādā savu darbu, un sāk nopūsties: „Ko lai es daru?” – tad māte labprāt saka: „Rotaļājies ar savām lellēm!” Uz reizi bērņš atkal darbojas ar viņām. Viņā rodas jaunas prieka jūtas, kuras saistās ar vecajām. Vēlāk nāk vēl skaistākas lelles, leļļu istabas lietas – vāģīši. Vēl pienāk klāt rotaļu varde un mazgājamā vanniņa<sup>9</sup>. Cik daudz prieka jūtu bērņam atnes katrs jaunais priekšmets! Bērņš dabū arī citas rotaļu lietas. Un vienmēr no tēva un mātes mutes var dzirdēt: „Parotaļājies ar tām, parotaļājies!” Un kad pēc tam bērņam jautā: ko tu dari? – tad tūliņ atskan atbilde: „Es rotaļājos.” Tādējādi mūsu mazajam mīlulim ir radies rotaļāšanās jēdziens un ar šo jēdzienu kopā ir sakusušas pilnīgas prieka jūtas. Vārds „rotaļāšanās” bērņam ir palicis par tādu priekšstatu, kurš uz jūtām atstāj stipru iespaidu. Tās prieka jūtas, kuras tika modinātas no atsevišķām rotaļu lietām, ir pārgājušas uz abstrakto rotaļāšanās jēdzienu.

Tā ir svarīga parādība, kura jāievēro arī skolotājam. Jo dzīvākas ir jūtas, ar kurām saistās pasniedzamā viela, jo spilgtāk tiek nokrāsoti tie jēdzieni, kuri iztek no tās, jo dziļāk tie iespiežas apziņā. – Bet jūtu tonis, kurš pavada zināmu priekšstatu, nekādā ziņā nav pastāvīgs, bet atkarājas no citiem priekšstatiem, kuriem ir patikas vai nepatikas nokrāsa un kuri atrodami bērņa dvēselē tai pašā laikā vai tieši iepriekš. Pie Lindes mēs atrodam tās pašas Lēmana domas izteiktas sekoši: Vārdu un jēdzienu jūtu tonis bieži rodas tikai tad, kad viņi tiek lietoti plašākā sakarā. Tāpēc jūtu ziņā stiprais priekšstats nevar rasties viens pats, pilnīgi nošķirti, turpretim aizvien tuvākā sakarā ar vienu vai vairākiem citiem spilgtiem priekšstatiem. Tāpēc šāds mērķa apzīmējums: Mēs runāsim par rotaļāšanos – būs nepareizs; turpretim pret mērķa apzīmējumu: Mēs noskatīsimies, kā mazi bērņi rotaļājas, mums nav ko iebilst. Dzirdot jēdzienu „mazi bērņi”, pār lielākās ābečnieku daļas sejām jau pārlaidīsies viegls smaids. Lai tās prieka jūtas, kuras mostas pie šā jēdziena, varētu sākt darboties, tad vajaga pēc viņa minēšanas drusku pagaidīt. Daudziem godājamiem lasītājiem tas izlikšies niecīgi, bet mūsu ābečniekiem viss ne. Še krīt svarā arī likums par jūtu atkarību no priekšstata ilgšanas. Pēc vārda „rotaļājas” daži bērņi uzlēks kājās un rokas sizdami sauks: „Jā, jā!” Viņi vēl nespēj savaldīt savus afektus. Rotaļāšanās ir jūtu ziņā visspilgtākais priekšstats un tāpēc viņai jāstāv otrā vietā, lai ar viņu izsauktu prieka jūtu augstāko pakāpi. „Ja ir divi priekšstati, tad nav ko šaubīties, ka gadījumā ja grib radīt pēc iespējas lielas prieka jūtas, tad tam priekšstatam, kuram ir lielāka prieka nokrāsa, jābūt pēdējam.” Ka abi jēdzieni: „mazi bērņi” un „rotaļājas” atstāj augšā tēloto iespaidu, izskaidrojams ar to, ka viņi ņemti no mazo bērņu piedzīvojumu aploka, jo visstiprākās jūtas mājā piedzīvojumu aplokā. Šādu jūtu ziņā spilgtu

<sup>9</sup> Autors še iedomājas bērņu, kas dzīvo pilsētā un dabū visvairāk pirkas rotaļu lietas.

priekšstatu mūsu zemāko klašu skolniekiem ir diezgan daudz. Par piemēru bērni var iedomāties tēvu un māti, Kristus bērnu, dārzu, ciemā iešanu, slimības gadījumu utt.

Bet ja kāds atrodas tanī pārlicībā, ka priekš galvenā priekšstata, no kura būs izaugt jaunajam, bērnu dvēselē vai nu pavisam nav pietiekoši spilgtu priekšstatu, jeb atkal kādi ir, tomēr viņu nav pietiekoši daudz, tad vispirms būs tādus radīt. Mēs to darām, piemēram, pirmajos Mozus stāstos. Galvenās domas ir šādas: Dievs pasargā bērnus. Daži skolnieki būs kaut ko tamlīdzīgu piedzīvojuši, bet šo skaits būs ļoti mazs un pazudīs lielajā pulkā. Tāpēc mēs ķersimies pie bildes. Viņiem var parādīt Šrēdera vai Plokhorsta „Sargeņģeli”. Mazajie skatās uz gleznu, pēdējā atstāj uz tiem dziļu iespaidu, rādīdama, kas viegli var notikt ar bērnu, kurš notēlots gleznā, ka viņš atrodas lielās briesmās un ka tas tiek apsargāts no kādas augstākas būtnes, no eņģeļa. Ir nepieciešams līdz ar to mazajiem pastāstīt par šo augstāko būtņi, par Dieva sūtni. Tā bērni iepazīstas ar to, ka eņģelis un Dievs apsargā bērnus. Ar šo aplūkošanu tai pašā laikā bērni tiek zināmā mērā sagatavoti uz Kristus piedzimšanu, kura seko pēc Mozus stāstiem.

No jūtu ziņā spilgtiem priekšstatiem mācīšanai jāiziet to priekšmetu stundās, kuri grib izkopt bērnu jūtas un gribu. Stunda tūlīt atradīsies zem prieka iespaيدا. Mēs esam atraduši to saules spīdumu, kuram jāmirdz klasē, lai ar visu sirdi varētu pieķerties pie darba. Tikai tas tiek no bērniem kāri uzņemts un cieti paturēts, kas apsola priekus. Bez priekiem nav dzīvības. Tā mēs aizkustinām bērnu gribu un pamudinām viņus sekot mūsu vadībai. Jo kad mēs vienkārši uzspiedīsim savu gribu, tad ar to nav vēl nekas panākts. Cik bieži gadās, ka ābečnieki cenšas pēc tā, kas skolotāja gribai ir taisni pretējs.

Ja var pieņemt, ka bērniem jau ir vispārīgs jēdziens, kuram jaunā viela var pieslieties, tad tomēr, kā jau augšā minēts, nedrīkst šo jēdzienu kailā veidā uzstādīt par mērķi, bet to vajaga daudz plašāki attēlot un sniegt bērnu jūtām piemērotā veidā. Tā, par piemēru stāstā „Marija un Marta”, uzstādot pirmo mērķi, kura uzdevums ir bērnus sagatavot uz stāstu, nedrīkst teikt: „Mēs runāsim par apmeklēšanu (ciemā iešanu)”, bet jāsaka: jūs labprāt apmeklējiet savu draudzeni; māte apmeklē kaimiņieni, cilvēki labprāt apmeklē cits citu. Tagad mēs runāsim par tādu apmeklējumu. Nevar teikt: mēs runāsim par Ziemas svētkiem, turpretim: Pašlaik tuvojas jauki svētki, par kuriem jūs visi jau iepriekš priecājaties. Kas tie par svētkiem ir? Mēs šodien pakavēsimies pie priecīgajiem ziemas svētkiem.

Tikai šādā kārtā ar vienu vai otru jēdzienu saistītās jūtas sāk darboties, un mūsu galvenajām rūpēm arī jāiziet uz to, lai tas tā notiktu. Tikai tādā gadījumā mūsu skolniekiem mērķis būs interesants, t.i. uzmanīšanas cienīgs; tikai tad jūtu tonis veicina mērķa priekšstatu ieiešanu iekšējā apziņas fokusā un tikai tagad bērni spēj reproducēt ar viņiem saistītos priekšstatus un jūtas.

Pirmā mērķa dabu un nolūku mēs saprotam citādi nekā Cillers un viņa piekritēji. Ieskatīsimies dziļāk, uz ko viņi dibina savu mērķi! Cillers pierāda mērķa uzstādīšanas nepieciešamību tā: Katrai mācības stundai jāattīsta griba. Bet pie gribas pieder mērķis, kuru tā sev sprauž un tad, saņēmusi visus gara spēkus, cenšas sasniegt. No šāda mērķa jau arī katrai atsevišķai mācības stundai jāiziet; viņai pat jāsadalās atsevišķās daļās, no kurām katrai ir savs skaidri aptverams mērķis. Audzēknim būs katru no šiem mērķiem skaidri iedomāties; viņam tie jāuzskata par atrisināmiem uzdevumiem vai problēmām. Viņam vajag sevī sajūst pamudinājumu saņemt savus spēkus un zināšanas, lai varētu sasniegt mērķi. Viņš nedrīkst aizmirst mērķi. Pat tad, kad vienā stundā mērķi nevar sasniegt, to nedrīkst pazaudēt iz atmiņas, lai viņu varētu atkārtot nākošā reizē.

Ja darīšana ar ābečniekiem un zemākajās klasēs, tad bez kaut kādas tālākas domāšanas jāsaaka, ka ar šiem saviem izteicieniem Cillers prasa kaut ko pavisam neiespējamu. Cillers iedomājas mūsu mazajos tik lielu gribas spēku, kāds patiesībā tiem nekad nevar būt.

Piedzīvojumi runā Cilleram pretī. Jau aiz šā iemesla jāsaka, ka par mērķa uzdevumu nevar būt audzēkņa gribas izkopšana. Nāk klāt vēl viens psiholoģisks iemesls. Cillers saka: Pie gribas pieder mērķis, kuru tā sev sprauž. Turēdamies pie šāda uzskata par gribu, Cillers iedomājas tikai pēdējo gribēšanas akta posmu. Tagad mēs zinām, ka gribēšana ir salikts jūtu process, kurš izaug no priekšstatiem un galvenā kārtā no jūtām. Tā tad, pirms mēs varam sacīt, ka mēs gribam šo vai to, jeb, pēc Cillera vārdiem, pirms mēs spraužam sev mērķi, jūtām jāsasniedz zināms stiprums. Tādejādi Cillers nemaz neievēro gribēšanas akta pirmo posmu un tāpēc ir nonācis pie savām maldīgajām domām. Jāuzstāda tāds mērķis, kurš ierosina visu gribas procesu; tāpēc arī jāskatās uz to, lai mērķis sastādītos no jūtu ziņā spilgtiem priekšstatiem, jeb lai viens no tiem spētu aizkustināt bērnu jūtas; tad bērni paliks uzmanīgi, t.i., viņos pamodīsies griba uzņemt jaunus priekšstatus. Tāpēc Cillera un Reina mērķa īpašību definējumi nav pietiekoši; jo augšējie mērķa apzīmējumi ar vienu spilgti uzsvētu priekšstatu bija konkrēti un saprotami un negāja pāri par bērnu redzes, valodas un dziņu aploka robežām, kā to Cillers pagēr.

Patiesībā arī mēs turamies pie tā paša uzskata, ka katrai mācības stundai jāattīsta bērnu griba. Bet griba jau tiek vingrināta caur katru jautājumu, kurš nodarbina bērnu domas. Tas process, kurš tiek izsaukts ar jautājumu un beidzas tad, kad skolnieks uz to atbildējis, ir gribas process. Jautājumā mēs bērnu priekšā radām priekšstatu; ja viņš ir spilgts, tad skolēni arī sajūtīs sevī cenšanos piegriezt tam uzmanību, pūlēsies atcerēties citus apmēram tādas pašus priekšstatus, ņemsies tos salīdzināt, lai varētu no viņu pulka izcelt ārā to, kas viņos ir kopējs. Viņu jūtas tiem teiks, ka atrastais ir tas, ko skolotājs vēlējas; viņas atbīdīs atpakaļ tos priekšstatus, kuri modina šaubas, un pamudinās bērnus pacelt roku un dot atbildi uz priekšā likto jautājumu.

Tādā kārtā mēs gādājam par formālo gribas attīstību. Tomēr, Bībeles stāstu stundas nolūkam jābūt bērnos modināt un izkopt tikumiski-religisku gribu. Uz to mēs viņus sagatavojam, radīdami viņos pareizo gara stāvokli un aizkustinādami viņu jūtas. Pirmais mērķa apzīmējums ir pirmais solis, ar kuru skolēni uzsāk iet to ceļu, pa kuru tie noies līdz tikumiskajam gribas aktam. Pirmais mērķis, vispārīgi visi mērķi, ir tikai ceļa rādītāji uz šo aktu.

Cillera mērķa pamatojumā slēpjas arī kādas citas domas, kuras Lange savā „Apercepcijā” izsaka gaišāki un kuras mums rāda citu Cillera maldīšanos. Lange raksta: Mērķis, kuru, sagatavojoties uz stundas materiālu, skolotājs un skolēni pastāvīgi tur acu priekšā, mūs pasargā no tā, ka mēs pa sarunas laiku nesākam nenoteikti pļāpāt un bez mērķa klaidot pa bērnu piedzīvojumu lauku. Ar šo Lange pagēr kaut ko pavisam nepsiholoģisku un tāpēc bērniem neiespējamu. Apziņā pastāvīgi nāk un iet psihiskās parādības. Priekšstati, kuri ienāk apziņas fokusā, nevar ilgāku laiku palikt apziņā, kad bērnu garam pastāvīgi jāpiegriežas citiem priekšmetiem, uz ko viņu spiež skolotāja jautājumi un biedru atbildes. Tāpēc apzīmējamā mērķa priekšstatiem pēc zināma laika jāatgriežas atpakaļ apziņas fokusā un pēdīgi jānozūd zem apziņas sliekšņa, lai līdz ar to vairs nebūtu saistīti ar viņu. Lai šos priekšstatus atkal iedabūtu atpakaļ apziņā, tad ir vajadzīgs atcerēšanās process. Bet Lange pagēr, lai skolnieki pa iepriekšējās sagatavošanās laiku vienmēr mērķi turētu acu priekšā, ar citiem vārdiem, lai pār psihisko procesu strauami, kura tek caur apziņu, nemitīgi rēgotos kaut kas negrozāms, proti, mērķa priekšstats. Tas būtu tikai tad iespējams, ja mums bez iekšējās apziņas fokusa, kurš patiesībā līdzinājās ļoti šauram redzes aplokam, būtu vēl kāds cits, vēl centrālāks, punkts. Šinī punktā tad bērni varētu nostādīt mērķi un tikai tādā gadījumā tiem būtu iespējams to pastāvīgi turēt acu priekšā, blakus visiem citiem sagatavošanas laika priekšstatiem. Bet tā kā psihologi vēl nav atraduši šādu centrālu punktu, tad vārdi „pastāvīgi turēt acu priekšā” mums jāuzskata par pilnīgi tukšu frāzi. Var jau

gadīties, ka kādas domas mūs nodarbina ilgāku laiku, ka mēs, tā sakot, nespējam no viņām atkrafīties, bet tas var būt tikai tādā gadījumā, kad viņas ir saviļņojušas mūsu jūtas, kad viņas ir saistītas ar jūtu ziņā jo spilgtām jutekļu sajūtām. Bet ja apskata visus tos tūkstošus mērķa apzīmējumus, kurus uzstāda Cillera piekritēji, tad jānāk pie slēdziena, ka no tiem nav pat desmit, kuri varētu atstāt šādu iespaidu.

Nesim, piemēram, mērķa apzīmējumu, kuru Lange savā grāmatā „Par apercepciju” uzstāda par paraugu, un salīdzināsim to ar tiem mērķa definējumiem, kurus uzstāda Lange un Cillers. Pirmais raksta: Jau no laika gala nav bijis šaubu par to, ka skolēnam vajag sniegt tikai konkrētu mērķi, kurš atrodas tuvu viņa līdzšinējiem piedzīvojumiem un kurš modina tikai dzīvas možas gaidas; tālab dabas zinātņu stundā par sarunas mērķi skolotājs nenoteiks vis kādu likumu, par piemēru, par savienotiem traukiem. Katrā ziņā viņš papriekš uzdos skolēniem atrisināt kādu praktisku problēmu, apmēram šādā veidā: Kā tas nākas, ka mūsu ūdens vadā ūdens stāv līdz pašai augšai?

Bez kaut kā tālāka jāsaka, ka mērķis ir konkrēts un atrodas tuvā sakarā ar skolēnu līdzšinējiem piedzīvojumiem. Bet kā stāv ar noteikumu „tas modina dzīvas gaidas”? Te mums jāatceras, ko Lēmans savos „Jūtu dzīves galvenajos likumos” saka par gaidām. Ja mēs sagaidām kaut ko, tad uzmanība nekonzentrēties vis vienīgi ap kādu gatavu priekšstatu – šinī gadījumā ap vertikālajām alvas trupām un viņās kāpjošo ūdeni, – bet ap zināmu darbību vai kustību, kura ir vajadzīga, lai tas, ko fantāzija iepriekš sev iztēlo, varētu palikt par reālu piedzīvojumu.

Bet ko bērnu gars var sev iztēlot iepriekš, attiecībā uz augšējo tematu? Ap kādu uzskatāmu darbību vai kustību koncentrēties viņu uzmanība? Mums jāatbild, ka ne ap to. Viņi neredz ceļa, kurš novestu pie atrisinājuma, viņi arī nevar sev iepriekš konstruēt kādu priekšstatu. Tā tad, gaidas nav un arī nevar būt tik dzīvas un možas, kā Lange domā. Tiesa, tādējādi formulētais temats ir palicis bērniem interesants, tas viņiem ir pievilcīgs, jo mērķis aizkustina parādību, kuru bērni dienu no dienas novēro. Bet viņi stāv mīklas priekšā un pat domāt spējīgākajiem nāksies grūti atrast ceļu uz viņas atrisinājumu. Un beidzot – vai daži bērni jau nebūs saņēmuši par visu šo kādu paskaidrojumu no saviem vecākiem?

Kā mērķis būtu jāformulē uz eksperimentālās psiholoģijas pamata? Vispirms šis mērķa apzīmējums nav jāpieved pašā stundas sākumā. Bērniem pašiem vajag sajūst šo mērķi, kā kādu problēmu, un pašiem no sevis jautāt, kā viņš atrisināms. Bet te ir nepieciešami vajadzīga iepriekšēja sagatavošana un līdz ar to sagatavošanas mērķis, kurš iet pirmajai pa priekšu. Kādā ceļa mēs modinām vēl daudz lielāku bērnu uzmanību, nekā Lange ar savu problēmas uzstādīšanu? Mēs sakām: Mēs šodien tuvāk iepazīsimies ar to, kādas savādas lietas ūdens dien dienā neizdara mūsu acu priekšā.

Jūs sacīst, ka ūdens taču nevar neko darīt, bet tomēr tas ir tā! Vispirms jums jāzina kādu tiekšanos ūdens pastāvīgi parāda. Iedomājieties papildītu krūzi, kura tiek apgāzta, iedomājieties strautiņu, upi! Uzskatāmības dēļ var izliet glāzi ūdens uz kāda slīpa līdzenuma, par piemēru uz slīpas pultes. Bērni viegli nojautīs, ka ūdens meklē aizvien zemākas vietas un tikai tur rod mieru. Iemesls: šķidrums, smags. Tāpēc viņš aizvien tek lejup. Bet vai katreiz? Vajag tikai šā iejautāties, un piedzīvojuši domātāji paši domās nonāks pie ūdens vada un strūklu akas. Ko jūs tur novērojat? Viņš kāpj uz augšu. Tā tad, kas tā ir par tādu savādību, kuru novērojam pie ūdens? Uz kādu jautājumu jūs šē gribēsiet dabūt atbildi? Kāpēc ūdensvadā un strūklā akā ūdens kāpj uz augšu?

Galvenais izvedums no augšā pārspriestā ir sekošais: Uz eksperimentālās psiholoģijas pamata pirmā mērķa apzīmējuma dabai un nolūkam jābūt citādam, nekā tas pieņemts no Cillera un viņa piekritējiem. Pirmā mērķa uzdevums ir tikai bērnos modināt uzmanību. Lai tas tiešām tā būtu, tad mērķim vajag saturēt sevī tādus priekšstatus, kuri atstāj uz jūtām stipru iespaidu. Kā to rāda mērķa apzīmējumi praktiskajā daļā, tad dominējošo lomu viņos spēlē

lietu vārdi. No herbartiešu puses mums ir taisīts pārmetums, ka šādā kārtā netiek ierosināta bērnu pašdarbība. Bet šis šķietamais nelabums ir taisni šo mērķa apzīmējumu pārākums, jo Vundts taču saka: Krepelins konstatēja, ka lietu priekšstatiem vispārīgi ir liels pārsvars: pēc viņa pētījumiem substantīvi ieņēma 90% no visiem asociētiem vārdiem.

Pirmā mērķa spilgtie priekšstati bez kādām pūlēm velk sev līdz apziņas fokusā tos priekšstatus un jūtas, no kuriem pirmie ir cēlušies, ar kuriem tie ir saistīti vai atkal atrodas kontrastā. Viss tas, kas kādreiz kopīgi ir aizskāris mūsu interesi, kas mums ir bijis vai nu patīkams vai arī nepatīkams, viss tas atkal kopā atgriežas atpakaļ. Tā domā Cīglers.

Lēmans apstiprina šo uzskatu sekošos vārdos: „Spilgti uzsvērtais priekšstats ir spējīgs reproducēt citus priekšstatus, kuriem ir tā pati nokrāsa, un sevišķi izsaukt organiskas jūtas, kuras var atstāt sevišķi stipru iespaidu”.

Gadījumā, kad atmiņa negrib klausīt, skolotājam īsu jautājumu veidā jādod mazi aizrādījumi, un viņa sāks no jauna darboties. Tad valda dzīvība, pie kuras var rast daudz prieka. Ja līdz ar priekšstatiem tiek reproducētas arī ar tiem saistītās prieka jūtas, kuras pat bieži iet tiem pa priekšu, tad klasē valda možs gara stāvoklis. Ja, turpretim, jaunais materiāls pagēr nopietnu gara stāvokli, tad dabiski vajag jau iepriekšējā sagatavošanā modināt šādus radniecīgus priekšstatus, kuros bērniem ir kaut kas baigs, nospiedošs. Tāpēc sagatavojoties uz stāstu „Naines jauneklā uzmodināšana” jārunā par slimošanu, miršanu un apglabāšanu. Ievērojot to, ka šos stāstus elementārklasēs mēdz iziet tikai pēc ziemas svētkiem, ziemā<sup>10</sup>, kad ilgāka pastaigāšanās mācības nolūkā kopā ar bērniem nav ieteicama, tad jau rudenī vajag aiziet uz kapsētu un sagatavot bērnus uz šo stāstu. Bērni jādara uzmanīgi uz to lielo klusumu, kurš tur valda; vajag pateikt viņa iemeslu. Bērni redz noskumušas sievietes pie kapa, dzird, ka zemes pikas dobji birst uz zārka vāka, kad kaprači strādā savu darbu. Viegli aizkustināmas meitenes sāk pat raudāt! Vajag aizrādīt uz visiem šiem piedzīvojumiem, un tikai tad bērni nonāks tanī gara stāvoklī, kurš ir nepieciešams, lai tie varētu just līdzīgu apbēdinātājam, vaimanājošai atraitnei. Var ķerties pat pie ārējiem līdzekļiem. Pie ļoti bēdīgiem stāstiem, piemēram, par Jēzus nāvi, iepriekš var mierīgi nolaist priekškarus. Kā bērni, tā arī skolotājs tādā gadījumā vieglāk nonāks piemērotā gara stāvoklī. Vai tas patiesi nebūtu traucējums, ja šādus stāstus pasniedzot mūsu acu priekšā kāds smejas, vienalga, vai tas ir kāds āksts, vai – saule! Šinī gadījumā mūsu pusē atrodas pat Bībeles autori.

Bieži nebūs vajadzīgs sarunu izstiept ļoti garu, lai varētu radīt bērnos piemērotu gara stāvokli. Par piemēru, ja ticis uzstādīts mērķis: „Bērni, kad jums klājas īsti slikti? (Kad mēs esam slimi.) Mēs tagad runāsim par slimošanu, pat par miršanu”, un kāda meitene pieceļas kājās un sīki stāsta par to, ka viņa nesen gulējusi stipri slima un ka māte viņu kopuse, sēdējusi raudādama pie viņas gultas, lauzījuse rokas un lūguse Dievu, tad bērni, kuri visi uzmanīgi ir noklausījušies, ir īstajā gara stāvoklī un pēc tam tūlī var uzstādīt otru mērķi un pasniegt augšējo stāstu.

Jeb mēs kopā ar mūsu bērnu pulku atgriežamies no kādas nelielas ekskursijas. Piepeši bērnu priecīgā čalošana noklust un mazajie uzmanīgi skatās uz bērnu gājieni, kurš nāk mums pretim. Dominējošā melnā krāsa, zārks, raudošie radinieki, pārējie sēru viesi rada bērnos nopietnu gara stāvokli. Klusēdams es vedu bērnus klasē, atgādinu tiem redzēto bērnu gājieni, spraužu tiem sintēzes (II.) mērķi un pasniedzu stāstu „Par Naines jauneklā uzmodināšanu”. Skolotājam jāklausa tām jūtām, kuras to pamudina darīt vienu vai otru, un viņš būs pareizi darījis.

Pasniedzējam vispirms jāgādā par īsto gara stāvokli, jo apersepcijas skaidrība un noteiktība mainās sakarā ar apziņas stāvokli, tā domā Vundts. Jo labvēlīgāks bērna apziņas

<sup>10</sup> Tas zīmējas uz Saksijas mācību plānu.

stāvoklis ir jaunajai vielai, jo labāki tiks uzņemts sniedzamais priekšstats, stāsts. Bet tas var būt tikai tad, kad bērns atrodas īstajā gara stāvoklī.

Vai ar mums pieaugušiem nav tāpat! Ja kāds mēģinātu no rīta mūs biedēt ar kādiem nekādiem briesmu stāstiem, tad tas tiktu izsmiets. Bet dažs labs būs sajutis, kādu iespaidu šie stāsti atstāj ap pusnakti. Asprātīgā jokā aizvien labprāt noklausās. Tomēr, kādu iespaidu gan tāds joks atstāj uz to personu, kura atrodas taisni tajā situācijā, kura jokā tiek graizīta. Tāpēc profesors Cīglers ar pilnu tiesību saka: Gara stāvoklim pieder noteicošā loma, kā iespaidi tiek uzņemti, pārstrādāti un asimilēti, viņš noteic iespaidu noskaņas ilgumu, to ielaušanās intensitāti, viņu darbības apmēru.

Ne bez pamata skolotāju bieži salīdzina ar mākslinieku. Instrumenti, uz kuriem viņš spēlē, ir bērnu dvēseles; viņam jāaizkustina šie mazie gari. Bet katrs mākslinieks vispirms gādā par to, lai viņa instruments būtu pareizi noskaņots. Skolotājam jāspēj reizē uz četrdesmit līdz piecdesmit instrumentiem. Viņam jābūt īstam burvim! Ja viņš grib sasniegt kaut cik iepriecinošu rezultātu, tad vispirms jāgādā par nepieciešamo bērnu gara stāvokli. Ir taču dažādi iemesli, kuri var radīt bērnu dvēselēs disharmoniju. Dažādas attiecības mājās, notikumi uz ielas, pat skolā un skolas sētā var novest bērnus no normālā gara stāvokļa.

Bez kaut kādas tālākas pārliecināšanās, kā to Herbartas dara, mēs nedrīkstam pieņemt, ka bērni atrodas īstajā gara stāvoklī. „Bērnus var iedīt sēdēt pilnīgi mierīgi un klusu, pie kam tomēr var notikt, ka viņi neuzņem neviena vārda no skolotāja runas! Priekš uzmanības vajaga daudz kam sanākt kopā. Pasniegšanai jābūt saprotamai, tomēr drīzāk grūtai, nekā vieglai; citādi viņa var radīt garlaicību! Viņai nepārtraukti vajag uzturēt vienu un to pašu interesi. Bet skolēnam jau jāienāk klasē ar pareizo gara stāvokli; šim gara stāvoklim vajaga būt jau iesakņojušamies viņā.”<sup>11</sup> Pat Cillers apstiprina mūsu uzskatu par gara stāvokli sekošos vārdos: „Lai negrēkotu pret speciālo pasniegšanas metodi, tad analīzei<sup>12</sup> vajaga tikt pārvaldītai no vēlāk pasniedzamā materiāla noskaņas un nokrāsas”.

Bet caur Cillera priekšrakstiem par analīzi skolotājam tiek padarīts neiespējams radīt bērnus jaunajam materiālam piemērotu gara stāvokli. Sava priekšlasījuma 23. paragrāfā viņš prasa analīzes vielas rūpīgu iemācīšanu, „lai skolnieks varētu uz reizi pārskatīt visu veco materiālu un to pilnā sakarā reproducēt”. Bet katrs, kas ir praktizējis, būs jau bieži piedzīvojis, ka caur šādu rūpīgu vielas rubricēšanu kā skolotājam, tā arī skolniekiem izjūk vajadzīgais gara stāvoklis. Analīze aizvien kaitē piedzīvoto priekšstatu jūtām. Vispārīgi tikai labākie skolēni varēs uz reizi pārskatīt visu veco vielu. Un tas arī nav nemaz vajadzīgs, kā to mēs redzēsim tālāk. Apvienošana ir vietā tikai tad, kad mēs dēļ bērnu piedzīvojumu pārpilnuma vienā stundā – zemākajās klasēs visvairākais tikai 25 – 30 minūtes – nemaz netiekam pāri sagatavošanas pakāpienam. Tādā gadījumā iepriekšējā saruna dabū zināmu uzskatāmas mācības stundas nokrāsu. Nākošā Bībeles stāstu stundā tad jāsniedz atkal sagatavošanas mērķis, pirmās sarunas izvedums jāatkārto, vēl labāki jāiedziļinājas spilgtākajos priekšstatos, ar kuriem pasniedzējs bērnus ir iepazīstinājis pirmajā stundā, lai tagad īsā laikā varētu radīt piemērotu gara stāvokli.

Priekš analīzes Cillers pagēr skaidrus, pēc plāna sakārtotus, uzskatāmus priekšstatus, lai bērni vēlāk varētu jauno vielu labāk apercepēt. Pēc jaunākās psiholoģijas tas nemaz nav vajadzīgs, bet pat pie reizes var padarīt nākošās vielas saprašanu vēl grūtāku. Cillers, tāpat kā visi Herbarta piekritēji, atrodas tajās domās, ka asociācijas (asimilācijas) notiek starp gaišiem koppriekšstatiem. Turpretim Vundts uzsver, ka asociācijas ir elementārprocesi, tā tad priekšstatu saistīšanās dibinās tikai uz atsevišķu vai vairāku vienādu elementu savienošanas. Pie jutekļu priekšstatiem galveno lomu spēlējot motoriskās acu sajūtas. Ja

<sup>11</sup> I.Fr.Herbarts „Pädagogische Schriften”.

<sup>12</sup> T.i., „analīzes” pakāpienam.

sešus gadus vecs bērns, iedams caur zooloģisko dārzu, notur bifeli un sumbri par govīm, kažradžus un ģemzes par kazām, tīģeri par kaķi, strausu par lielu zosi, tad skolas padomnieks K.Lange maldās, domādams, ka šē var būt runa par bērna aktīvu darbību. Kā minētais autors apgalvo, šinī gadījumā bērns ne tikai salīdzinot, bet taisni identificējot jauno vielu ar jau pazīstamo; tā tad, skolnieks aktīvi apersepcējot. Un tomēr mēs varam šē runāt tikai par pasīvo apersepciju. Kustību sajūtas, kuras acī radās tad, kad tika uzskatīti pirmo reizi ieraugāmie dzīvnieki, bija tādas pašas, kā agrāk, novērojot mājas lopus. Bet ar šām sajūtām saistās pēdējo nosaukums, kurš tiek aizvien mazajiem pateikts, kad tie redz kādu mājas lopu, un tādējādi viņš arī tiek reproducēts pie jauno iespaidu sajūtām, kuras līdzinās vecajām un bērni nonāk pie jaunās vielas apersepcijas bez kādas gribas piespiešanas un bez salīdzināšanas. Var pat apgalvot, ka, ja skolotājs īsi pirms zvēru dārza apmeklēšanas saviem bērniem sniedz skaidrus, noteiktus, labi sakārtotus priekšstatus no mājas lopiem, ka tad tāda apersepcija, kādu piemin Lange, nenotiek. Ka tāda pasīva apersepcija tiek izsaukta tikai no viena elementa, to var gaiši redzēt no sekoša gadījuma, kuru es novēroju pie sava divus gadus vecā bērna. Ieraugot pirmo reizi botanizējamo vāceli, viņš tūliņ iesaucās: „Lejkanna”. Abi priekšmeti pa lielākai daļai ir nokrāsoti zaļā krāsā un tāpēc dažs labs sacīs, ka botanizējamā vācele ir bijusi nokrāsota zaļā krāsā, kura reproducēja viņam pazīstamo vārdu. Tomēr šinī gadījumā šis elements ir izmetams, jo bērns vēl nekad nebija redzējis īstu lejkannu, kura būtu nokrāsota zaļā krāsā. Viņa lejkanna ir taisīta no balta bleķa. Tā tad, par iemeslu tam, ka bērns viņai (bot.vāc.) deva tādu pārsteidzošu vārdu, var būt tikai tā sajūta, kura radās, uzskatot riņķveidīgo dibenu un cilindrisko formu.

Ko līdz šim, turoties pie Herbarta, uzskatīja par apersepciju, tas pēc jaunāko psihologu uzskatiem ir tikai asociācija. Bet no viņas likumu pazīšanas mēs, pēc prof. Krāpelina vārdiem, atrodamies vēl ļoti tālu. Mums jājūtas laimīgiem, ja mums izdodas atrast dažus asociācijas likumus. „Ar domu maiņu, kuras neapstājoši šaudās pa mūsu apziņu, ir taču tāpat, kā ar sakaltušu lapu virpuļošanu rudens vējā!”

Tā tad pēc tagadējās psiholoģijas uzskata nav nemaz nepieciešami vajadzīgs pievest gatavus, labi sakārtotus priekšstatus, sagatavojot bērnus priekš jaunās vielas apersepcijas. Pirmās formālās pakāpes vienīgais nolūks var tikai būt radīt skolēnos pasniedzamajai vielai piemērotu gara stāvokli.

Skatoties no prāta puses, pirmajai formālai pakāpei (Herbarta – „analīzei”) jābūt atcerēšanās procesam, skatoties no jūtu puses, viņai jārada piemērots gara stāvoklis un, skatoties no gribas puses, - jābūt galvenā kārtā pasīvai apersepcijai. Atrasdamās zem jūtu ziņā spilgtu priekšstatus ieplūduma, bērnu atbildes ir vairāk instinktīvas. Bērni var gribēt, jeb ne, viņi tiek caur motīvu dziņas spēku piespiesti iet pa to ceļu, pa kuru skolotājs grib tos vest.

Tomēr atmiņas avots reizi izsīkst, priekšstatus un jūtu viļņošana, kura no sākuma bija stipri vētraina, paliek mierīgāka, atsevišķas parādības grupējas un pakāpeniski tuvojas apziņas sliksnim. Tagad ir atnācis tas acu mirklis, kurā skolotājam jāķeras pie jauna līdzekļa, lai jo projām varētu saistīt skolēnu uzmanību. Tagad vajaga modināt intensīvu ziņkārību (kuru uzsver Herbarts), radot ar fantāzijas palīdzību gaidu jūtas. It kā viens tilta pīlārs paceļas gaisā šinī krasta pusē un ar tilta sijām ir saistīts ar otru krastu, tāpat arī pasniegšanas mērķim jāizaug no sagatavošanas pakāpiena un jāpārstiepjas pār visu jauno nupat pasniedzamo vielu, lai sagādātu bērnu fantāzijai plašu darbības lauku. Bērnā vajaga uz vietas pārliecināties, ka jaunā viela ar jau pazīstamo stāv ciešā sakarā. Jauno priekšstatus masa ar šo jau iepriekš dabū nozīmi priekš bērniem un tāpat viņos modina ārkārtīgas gaidas. Šē klāt apstiprinās relācijas likuma pareizība, ka atsevišķas psihiskas parādības saturs dabū savu nozīmi (vērtību) no tām attiecībām, kādās viņš atrodas pret citām psihiskām parādībām. Ka caur to, kādās attiecībās atrodas priekšstatus viens pret otru, galvenā kārtā tiek saistīta bērnu uzmanība, var redzēt arī



no sekošiem Krāpelina vārdiem: „Mūsu uzmanības virziena galvenie noteicēji ir tie sakari, kādos atrodas jaunie kairinājumi ar agrākiem piedzīvojumiem.”

Bet tā kā stāstu vajaga pasniegt kā kādu fantāzijas ainu (pierādījums tālāk), tad skolotājam vajaga pasniegšanas mērķim dot tāda koppriekšstata nokrāsu, kurš atsevišķos sīkumos ir vēl neskaids; tam jānotiek saskaņā ar fantāzijas ainas gājienu, kura sākas ar kopīgu priekšstatu, kurš aptver komplicēta piedzīvojuma vispārējo saturu. Bez tam jāievēro, ko Lēmans saka par gaidām. Tā tad, labam sintēzes (otrā formālā pakāpiena) mērķim vajaga apzīmēt arī zināmu darbību.

Jaunā viela būs radniecīga vecajai. Ar kādu nepacietību mēs gaidām kādu dvēseles vai miesīgu radnieku, kurš nāk mūs apmeklēt! Bet iepriekš mēs cenšamies viņu stādīt sev priekšā, kaut arī neskaidi. Mēs konstruējam sev neskaidru priekšstatu par viņu, pat arī tad, kad mēs viņu neesam nemaz redzējuši. Pieņemsim, ka apmeklētājs, par piemēru, ir mūsu brāļa dēls. Mēs iedomājamies brāli, brāļa sievu, viņu ārējo izskatu un pēc tam iedomājamies savu brāļa dēlu. Mēs iedomājamies viņa vecāku dabu, viņa izglītības pakāpi un no šā sastādām sev ainu par viņa garīgo būtni. Tagad mēs divkārt nepacietīgi sagaidām viņa atnākšanu. Bet līdz ar to mēs arī sagaidām, ka no viņa runas un kustībām dabūsim noteiktāku priekšstatu par viņu.

Tā tad, ir trīs momenti, kuri raksturo sintēzes mērķi: vispirms saistīšana, tad jaunās vielas aptveršana un pēdīgi – darbības apzīmēšana.

Piemēru, kas paskaidro augšā teikto, praktiskā daļā atrodas papildam.

Šāds mērķis skolniekos modina nepacietīgu ziņkārību; mēs no jauna esam panākuši, ka bērni ar visu uzmanību grib vērst savus skatus uz jaunajiem priekšstatiem. Tādā kārtā mēs pārejam uz sintēzes, uz aktīvās apersepcijas pakāpi. Aktīvajā apersepcijā priekšstati tiek iepriekš sagatavoti caur gaidu jūtām, uzmanība tiek vērsta uz jaunās vielas saturu, pirms viņas iztēlošanas.

Jūtu ziņā spilgti priekšstati raksturoja sagatavošanas mērķi; no „sintēzes” mērķa to nevar prasīt, lai gan jāpaģērē, ka viņā apzīmētie jēdzieni bērniem nav sveši. Viņa uzdevums ir saistīt sagatavošanas pakāpes domas ar jauno stāstu un reizē ar to modināt bērnos nojautu, tā tad, pāriet uz nepacietīgajām gaidu jūtām. Arī prof. Barts atrodas tajās pašās domās, teikdams: „Svarīgs moments, kurš sniedz roku uzmanībai, ir gaidas. Viņu jūtu tonis līdzinājās ziņkārībai, ziņkārībai piepildoties, tas pāriet atslābumā. Ar ziņkārību un atslābumu mēs panākam, ka mūsu griba koncentrējas. Gaidas var tieši izmantot pie pasniegšanas. Še skolotājam ir tas pats uzdevums, kas dramatiķim, kuram jāsaista uzmanība visos sava gabala aktos. Viens no dramaturģijas pamata likumiem, kuru Lessings uzstāda savas „Hamburgas dramaturģijas” 48.gabalā, ir tas, ka drāmas iznākumam visu laiku būs būt priekš skatītāja par noslēpumu, ka skatītāju nevajag avis pārsteigt, bet gan būs radīt viņā ziņkārību, jo pārsteigums pāriet ļoti drīz, kamēr ziņkārība pastāv samērā daudz ilgāku laiku. Arī skolotājam būs to apdomāt. Arī Lange atrodas tādā pašā ieskatā: Uz ko mēs esam sagatavoti un ko mēs sagaidām, tam sniedzas pretim daudzas garīgas rokas jeb orgāni, to mēs piesavinājamies daudz vieglāki un labāki, nekā tad, kad mēs tiktu pārsteigti.

Kā zināms, Cillers paģēr mērķa uzstādīšanu katrā metodiskā vienībā, pamatodamies uz Herbarta. Pēdējais savā „Umriss pädagogischer Vorlesungen” uzstāda galveno likumu (lai gan bez tuvāka paskaidrojuma): Iekams bērni sāk paši strādāt, tos būs pārcelt tieši tanī domu sfērā, pie kuras pieder uzsākamais darbs; tam būs notikt sevišķi stundas sākumā, sniedzot īsu pārskatu par to, kas tiks lasīts vai celts priekšā. Tā tad, pēc Herbarta domām stundas sākumā vispirms būs uzstādīt mērķi, sniedzot īsu pārskatu par jauno vielu, un tikai pēc tam var sekot pati vielas pasniegšana visos savos sīkumos.

Tā tad pēc Herbarta domām pasniegšana tieši seko mērķim; tas ir loģiski, kaut arī rupji. Tāda rīcība līdzinājas tam, kad kāds, gribēdams ieiet istabā, ielaužas tanī ar visām

durvīm. Lai gan Cillers pretojas tam, ka pasniedzot tiek uzsvērtas jūtas, tomēr, uzstādīdams sagatavošanas pakāpi, viņš izrādās par jūtīgāku. Bet tālāk viņš rīkojas neloģiski, pagērēdams lai mērķis, no kura iziet pasniegšana, novestu skolēnu uz jauno, vēl nepazīstamo. Dzīve pierāda, ka Cillers rīkojas kļūdaini. Ja mēs nesīsim kādam draugam īsti patīkamu ziņu, tad mēs pagaidām gribēsīm izlikties, it kā būtu atnākuši pavisam nejauši; un tomēr mēs iekustināsim domas, kuras stāv sakarā ar nesamo ziņu, lai gan, saprotams, tikai mēs apzināties šo sakaru. Pamazām mēs sagatavosim draugu, radīsim viņā attiecīgo gara stāvokli, un tad pāriesim uz savu uzdevumu.

Cillera pagērējums ir kļūdainis, skatoties arī no psiholoģiskā stāvokļa, jo tiklīdz mazās dvēseles tiek darītas uzmanīgas uz jauno vielu, viņās tūlīņ rodas cenšanās to piesavināties. Caur to skolniekos zūd miers, kurš ir nepieciešams, kad vēlas vecas gara mantas, priekšstatus un jūtas, no jauna atdzīvināt, cik lielā mērā tas ir iespējams.

Herbarts saka: „Reliģijai vajaga nodibināties agri un dziļi, ka pat vēl vecumā mūsu jūtas netraucēti var dusēt savā reliģijā, kamēr prāts atkal netraucēti var sekot spekulācijas gaitai.” Tā tad, reliģija nav prāta, bet jūtu lieta. Jau no agrām dienām bērna jūtas vajaga piegriezt Dievam. Bet daudzi vecāki neizpilda šo cēlo uzdevumu. Pagājušā gadā no mūsu 37 elementārskolas skolniekiem 12, t.i. gandrīz trešā daļa, nezināja nevienas lūgšanas! Tā tad, skolotājam sevišķi būs censties ticības mācības un reizē ar to Bībeles stāstu stundas padarīt par svinīgām un pacilājošām. Kas grib darīt iespaidu uz jūtām, tam jāzina, kādā kārtā tas var aizkustināt, tam jārikojas pēc jūtu likumiem. Pēdējie ir visvairāk ievērojami, kaut ko pasniedzot. Tāpēc mēs tagad jautājam: Kā pēc moderno psihologu domām jāpasniedz bērniem Bībeles stāsti, lai tie ietu viņiem tuvu pie sirds?

Pauls Staude, Dr.Thrändorfs, Renkaufs, Šreibers un vairāki citi, dibinādamies uz Cillera, ieteic sintētiskās tēlošanas metodi. Šādi rīkodamies, skolotājs sniedz drīz pats dažus priekšstatus, drīz atkal vairāk vai mazāk piedzīvojušie bērni ar jautājumiem vai citiem mājieniem tiek pamudināti piegādāt materiālu priekš stāsta uzbūves. Tāpēc bērnu apziņa brīžiem tiek nodarbotā ar tiem priekšstatiem, kurus sniedz skolotājs, brīžiem tai atkal jārakņājas pa savāktajiem piedzīvojumu krājumiem, lai varētu no turienes izdabūt vajadzīgo. Bieži vien bērniem nākas atrasto ilgāku laiku turēt gatavībā, kamēr no skolotāja puses nenāk uzaicinājums dot atbildi. Daži audzēkņi savā atmiņā rakņāsies par velti; garāki brīži viņiem tādejādi neatnesīs nekāda labuma; tādā gadījumā var rasties un arī radīsies ar dažādām gara spējām apdāvinātajos skolēnos dažādas jūtas: mazāk spējīgos pārņems saīgums, ka viņi bieži ir nezinātņi; spējīgākos un attapīgākos skolēnus, turpretim, pārņems prieks par to, ka viņu pūles ir izdevušās, un viņi pa daļai ar nicināšanu nolūkosies uz saviem mazāk spējīgajiem biedriem. Turklāt vajaga vēl iedomāties roku pacelšanu, gan klusākos, gan skaļākos saucienus, ar kuriem skolnieki grib vērst uz sevi skolotāja uzmanību, un izsaukto bērnu celšanas kājās un sēšanas vietā! Tā tad gan jāsaprot, ka pieturoties pie metodes, kur stāsts tiek uzbūvēts sarunas veidā, kā iekšķīgi, tā arī ārīgi klasē nav nemaz miera. Un tomēr likums par jūtu atkarību no priekšstata ilgšanas pagēr: „Kur darbojas vairāki priekšstati, lai radītu noteiktu jūtu stāvokli, tur ir nepieciešams laiks un miers, lai jūtas varētu attīstīties”.

Pasniedzot stāstu pēc sarunas metodes, starp jautājumiem un atbildēm brīžiem būs īsākas, brīžiem garākas pauzes. Arī mazāk spējīgiem skolniekiem būs ņemt dalību. Tādam skolotājam vēl jāpiedzimst, kurš spēj 30 – 50 skolēnus tā jautāt, ka viņi visi vienā un tanī pašā laikā dod vienu un to pašu atbildi! Cik bieži gadās, ka skolnieki ar savām atbildēm noved no ceļa, aizskrien skolotājam priekšā jeb taisa kļūdas. Tādos gadījumos, lai varētu arī lēnākus domātājus novest pie pareiziem spriedumiem, tad būs vajadzīgi tā saucamie „uzvedamie” jautājumi, jeb pat dažreiz būs jāizlabo skolnieku atbildes. Tā tad, priekšstati nenāk noslēgtās rindās un tāpēc nedabū sakust kopā. Rindas var rasties tikai tad, kad jaunā viela caur mūsu skatu punktu iet nepārtrauktā rindā. Un tomēr tie, kas pasniedz pēc sarunas metodes, pēc

katras daļas apstrādājuma prasa, lai bērni to atstāsta. Kāds darbs tiek caur šo uzspiests bērniem! Vajaga kādreiz mēģināt pašam atstāstīt vajadzīgā kārtībā kādu garāku sarunu. Tad priekšstati nesniedz vis cits citam rokas, tie vis nebalsta cits citu, viņi nepalīdzas vis cits citam reproducēties. Nervu kairinājums taču nav bijis kārtīgs, vienmērīgs! Ja bērnus grib iemācīt stāstīt, tad vispirms skolotājam būs sevi prezentēt kā labu stāstītāju. Ja no mazajiem putniņiem grib izaudzināt labus dziedātājus, tad putnu audzinātājs piekar pie viņu aizsegta būrīša citu būrīti ar tādu putnu, kurš vislieliskākie dzied. „Jāiziet uz to, lai skolēni vingrojas stāstīšanā un aprakstīšanā; bet nebūs aizmirst, ka skolotājam vajaga iepriekš parādīt piemēru”.

Tāpēc ka pasniedzot stundu pēc sintētiskās tēlošanas metodes priekšstati nenāk noslēgtā rindā, tad arī ar tiem saistītās jūtas nevar sakust vienā kopumā. Tas ir šīs metodes galvenais trūkums. Galu galā pasniedzot pēc šās metodes rodas tikai tāds jūtu maisījums, kurā atsevišķas jūtas ļoti maz saistītas savā starpā. Bet par visām lietām mums vajaga censties sasniegt kopjūtas, kur atsevišķas jūtas pilnīgi sakūst kopā, jo tikai stipras kopjūtas padara vielu bērniem mīļu un tīkamu. Skolotājs, kurš pasniedz stundas pēc sintētiskās tēlošanas metodes, rīkojas pret likumu par jūtu toņa sakušanu. Jo stiprāka asociācija savieno savā starpā uz vienu un to pašu objektu attiecināmus priekšstatus, jo vairāk saistīties savā starpā tie emocionālie elementi, kuri iet līdz šiem dažādajiem priekšstatiem. Vundts ir pirmais, kas saka, kā asociācijām padoti nevien priekšstati, bet arī jūtu elementi; pēdējie bez tam var saistīties ar sajūtu elementu asociācijām un tādejādi radīt kompleksus produktus.

Ir vēl arī cits iemesls, kādēļ nevar nonākt pie kopjūtām. Sarunas metodē ir divas funkcijas, kuras savā starpā izturas, kā ūdens pret uguni. Domāšana un jušana, jūtas un prāts atrodas pilnīgā pretstatā. Herbart Spensers saka: Nav ko šaubīties, ka prāta un jūtu darbība, kā apziņas procesi, cenšas izslēgt viens otru. Tāpat nav šaubu arī par to, ka stipra domāšana cenšas nonāvēt jūtas un stipra jūtu darbība atkal savukārt cenšas nospiest domāšanu.

Pasniedzot stundu sarunas veidā, galvenā kārtā tiek nodarbināta domāšana, sevišķi, ja saruna ir konstruējoša, kā to prasa Cillers. Bet domāšana un dzīve – šo teikumu nemaz nevar diezgan asi uzsvērt pret Cillera sistēmas vienpusīgo intelektuālismu – nereti ir divi pretstati, kuri viens otru izslēdz. Kamēr es domāju, dzīvā satiksmes straume, kas saista dvēseli ar dzīvi, stāv uz vietas. Afekti tiek pavājināti galvenā kārtā no tās psihisko procesu saistīšanas, kuru mēs pieskaitām prāta attīstībai. Saprotama, racionāla vielas apstrādāšana vispārīgi pat pasargā no jūtu saviļņojumiem. Sarunas metodiski pārmērīgā ātrumā pāriet no sintēzes un analīzi un otrādi. Pie pirmās galveno vietu ieņem priekšstatu satura jūtas, pie pēdējās, turpretim, vairāk attiecības jūtas. „Prātam darbojoties, vārdu nozīme tiek ievērota pavisam maz, dažos apstākļos pat pavisam ne; turpretim fantāzijai darbojoties skolēnu gara acu priekšā rodas dzīvi (konkrēti) priekšstati; caur ko arī atsevišķu priekšstatu jūtu tonis ir intensīvs”.

Taisnību sakot, pa sarunas laiku klasē valda prieks un dzīva rosība. Bet šī parādība ir tikai sekas no tā, ka skolotājs, būdams labs sarunas vedējs, viegli iekustina daudzu skolēnu domas, ka viņš skolnieku lielāko daļu nenodarbina ne par daudz, nedz arī par maz. Tādēļ lielāko bērnu daļu pārņem prieka jūtas par izdevušos darbību. Tomēr, vai šādas formālas jūtas var uzskatīt par otrās pakāpes mērķi? Vai tur nevajaga plūst citām satura jūtām, par piemēru simpātijas vai reliģiozām jūtām, un aizgrābt bērnus? Tā kā Herbartisti pieņem, ka jūtas ceļas no priekšstatu savstarpējas attiecības, tad arī attiecības jūtas ir tās, kurām tie galvenā kārtā piešķir nozīmi. Tā kā priekšstati velk viņas sev līdz, tad viņi domāja, ka aiz formālajām jūtām seko kvalitatīvas jūtas. Bet mēs zinām, ka šīs jūtas ir tik pat elementāras, kā pirmās.

Lai nu tomēr radītu spēcīgākas kvalitatīvas jūtas, daudzi metodiķi ķeras pie kāda līdzekļa, kura lietošanai nevar piekrist. Viņi pūlas mazajiem uzspiest jūtas attiecībā pret Bībeles stāstu personām, piemēram: „Kādas neizsakāmas sāpes nācās ciest mūsu kungam

Jēzum Kristum, mirstot pie krusta staba! – Iedomājaties tikai, cik šausmīgi! Cik lielas sāpes tam jāiztur!” Jeb atkal: „Nevar saprast, ka priesteris var būt tik cietsirdīgs!” Tāda jūtu uzspiešana ir atmetama. Stāstiem vajaga pašiem no sevis atstāt tiešu iespaidu uz bērniem. Izbrīnēšanās, līdzietības, nicināšanas un citi izteicieni nedrīkst tikt iedvesti. Daži ķeras pie šā nabadzīgā līdzekļa, sajuzdami, ka caur stāstīšanu bērnu iekšējā būtne nav vajadzīgā mērā aizgrābta. „Stāstam vajaga vispirms kā tādām atstāt iespaidu. Jo labāki un spilgtāki pasniedzamais tēlojums klausītājam atgādina tiešo dzīvi, jo dzīvāku un dziļāku iespaidu viņš atstās uz klausītāja jūtu un gribas dzīvi, pie kam pilnīgi lieki domāšanas ceļā izlobīt stāsta ideju. Dzelzij (domāts konkrētais stāsts) jāpaliek pirmajā karstumā ilgāku laiku un tiešā kārtā jānokarsē jūtas un griba.

Domāju, ka ar nepiedzīvojušiem bērniem konstruēt to, ko pieaugušie ir domājuši, jutuši un darījuši, ir vispārīgi pavisam nedabiski. Vai šādi pasniedzot stundu netiek par velti dzisināta mute, jo bērniem nav nemaz, vai arī ir tikai nepilnīgi piedzīvojumi, uz kuriem var dibināties pasniegšana! Jā, daži sarunas metodiķi pat liek bērniem izvest, ko eņģelis, tā tad, patiesībā Dievs pasludinājis ganiem. Cillers savā pasniegšanas paraugā „Stāsts par Jēzus piedzimšanu pirmajā skolas gadā” dod priekšrakstu: Bet eņģelis sacīja: - (Ko viņš sacīja, ko gani pēc tam darīja utt., viss tas bērniem pašiem jāizved; sliktākā gadījumā tiem var dot dažus mājienu un paskaidrojumu), un šis priekšraksts, zināms, jāizpilda. Vai viņš ir aizmirsis, ka dzirdot kādu svinīgu vēsti mēdz noklausīties ar pukstošu sirdi, lai labāki uzņemtu viņas iespaidu?

Bez tam, pasniedzot stundu pēc sintētiskās tēlošanas metodes, aizvien draud briesmas izskriet no sliedēm. Visās sarunas mākslinieku rokas grāmatās sastopami šādi misējumi. Ņemsim, par piemēru, Paula Staudes pirmo stundu iz viņa rokas grāmatas ticības mācībām. Stāstā „Jēzus – bērnu draugs” viņš pēc četrām rindiņām, kurās iet runa par pašu stāstu, sniedz astoņas rindas garu pasakas „Zvaigznītes” atkārtojumu. Patiesībā šī reprodukcija aizņems daudz vairāk vietas. Šo dīvaino rīcību Staude attaisno savas grāmatas priekšvārdā sekosi: „Pasniedzot stundu sarunas veidā, mums bieži ir izdevība pāriet uz jau agrāk izņemto, lai to atkārtotu, skolēniem nemaz nemanot, ka pašlaik notiek atkārtošana.” – Še jāpiezīmē: Kāpēc skolēniem atkārtošana nebūs sajūst, kā tādu? Vai atkārtošana bērnam nevar būt par prieku! Vai bērnam nebūs priecāties, kad viņam tiek dota izdevība parādīt, ko viņš kādreiz ir mācījies, un izlabot kļūdas un robus, kuri ir ieviesušies viņa zināšanās. Atkārtošanas pamatojums met dīvainu gaismu uz Staudes metodiku. – Zināmā mērā Staude var gan savas domas dibināt uz Herbarta psiholoģiju. Herbarts bija asociāciju psihologs. Kā Vundts saka, tad pēc viņa domām priekšstats ir relatīvi pastāvoši objekti. Ja kāds stiprāks priekšstats nospiež otru zem apziņas sliekšņa, tad tomēr pēdējais var atkal pacelties pār to, gadījumā, kad intensīvais priekšstats ir izzudis. Turpretim Vundts uzsver, ka visas psihiskās parādības ir funkcijas, kuras tikai atstāj nervos dispozīciju vēlākai atjaunošanai. Lai tā sāktu norisināties, tad atkal ir nepieciešami tie kairinājumi, kuri bija vajadzīgi pie pirmā iespaida izcelšanās. Bet Staude šo neievēro un tūlīt pēc novirzīšanās turpina jaunās vielas pasniegšanu. Katrs Bībeles stāsts ir daudzu priekšstatu sakopojums vienā kopējā. A vēlas, lai šis kopējais priekšstats būtu gaišs un noteikts, tad zināmu laiku tam būs vienam pašam valdzināt mūsu apziņu. Tā tad, novirzīšanās ir apziņas šauruma neievērošana.

Ja pasaka „Zvaigznīte” ir tikusi pareizi apstrādāta, tad tā pievienojas bērna piedzīvojumu krājumam kā priekšstats, kurš atstāj stipru iespaidu uz jūtām. Un tāpēc, ka šī pasaka ir iebīdīta pēc pirmajām četrām rindām un lielākā vai mazākā mērā tiek atkārtota, tad to jūtu iespaidu, kurš iziet no šām vāji uzsvērtām rindiņām, kuras iztaisa piekto daļu no visa koppelkšstata – pievestā stundas paraugā jaunais materiāls aizņem pavisam divdesmit rindas – iebīdījums pilnīgi izdzēsīs un reizē ar to, saskaņā ar likumu par jūtu pārnesanu un viņu izplūšanu, atstās uz sekojošām 4/5 priekšstata tādu iespaidu, ka stāsta „Jēzus – bērnu draugs”

jūtu tonis būs pavisam citāds, nekā tas, kurš pēc taisnības stāstam jāatstāj. Katram priekšstatam ir noteikts jūtu tonis. Caur viltotu jūtu toni tiek skādēts vielas iespiešanai atmiņā un tā tad arī reprodukcijas spējai. Jo noteiktāks jūtu tonis kādam priekšstatam ir, jo dziļāk iespiežas šis priekšstats un var tikt vieglāki reproducēts.

Dibinādamies uz Ratiha likumu par pakāpenisko noskaidrošanos un uz kļūdaino Herbarta likumu par padziļināšanas un pārdomāšanas pārmaiņu, Cillers pagēr, lai sintēzē tiktu ieturēti iedalījumi un pieturas un atpūtas vietas; tālāk viņš pagēr, lai skaidri apzīmējamie momenti katrā nodaļā tiktu atsevišķi katrs izveidots un nostiprināts, pēc tam, kad tie ir tikuši padziļināti. Šim Cillera priekšrakstam seko visi tie, kuri pasniedz pēc sintētiskās tēlošanas metodes, kā arī tie, kuri Bībeles stāstus pasniedz pa gabaliem, vairāk vai mazāk pieturēdamies pie Bībeles teksta. Bet pārrunājot Bībeles stāstus šādi, pa gabaliem, tie grēko pret vienu no vissvarīgākajiem likumiem, kuru uzstāda Vundts, pret likumu par psihiskiem kospēkiem (rezultantiem). Šis likums pastāv iekš tam, ka katrai psihiskai parādībai ir īpašības, kuras iztek no psihiskās parādības elementu (sastāvdaļu) īpašībām, bet tomēr nav uzskatāmas par šo īpašību vienkāršu summu. Beidzot, zīmējoties uz aperceptīvajām funkcijām, t.i. uz fantāzijas un prāta darbībām, tas pats likums parādās sevišķi tanī ziņā, ka caur aperceptīvo sintēzi savienotās sastāvdaļas, bez tās nozīmes, kas viņām ir katrai par sevi, netik vien iegūst savā vienībā jaunu nozīmi, bet pat rada pavisam jaunu psihisku parādību, kura izaug no viņas sastāvdaļām, bet nav saprotama par šo sastāvdaļu vienkāršu summu. Šinī psihisko rezultantu likumā tādejādi izteicas radošās sintēzes princips, kurš sen atzīts augstākās gara darbības sfērās, bet pārējās (ikdienišķajās) psihiskajās parādībās līdz šim pa lielākai daļai nav ticis pietiekoši ievērots.

Šo likumu Vundts ir uzstādījis priekš visām psihiskās dzīves parādībām, tā tad arī priekš jūtām. Bet nebūs lieki, ja tiem, kuri nav pietiekoši iedziļinājušies Vundta teorijā, labākas saprašanas dēļ aizrādīsim arī uz likumu par jūtu sakušanu, kurš stāv tuvā attiecībā ar galveno likumu par psihiskiem rezultantiem un izteicas sekoši: Saliktās jūtas – pasniedzot Bībeles stāstu, taču jācenšas bērnos tādās radīt – ir intensīvas psihiskas parādības, kurās var pamanīt atsevišķu vienkāršu jūtu sastāvdaļu darbību. Tā tad, visās tādās saliktās jūtās var izšķirt pirmjūtas un tās jūtas, kuras izaug no pirmajām rezultējošās). Še klāt aizvien iznāk, ka viselementārākās pirmjūtas ir vienkāršo sajūtu (redzes, dzirdes) pavada jūtas; tomēr dažas no pēdējām jūtām var radīt palīga kopjūtas, kuras tad savukārt savienojas jūtu kompleksā kā saliktas sastāvdaļas. Tā tad, ikkatru jūtu kopumu var sadalīt: 1) kopjūtās, kuras izaug kā rezultāts no savām sastāvdaļām, un 2) atsevišķās parciālās jūtās, no kurām izaug šīs kopjūtas. – Tas izklausās drusku par gudri, tā teiks tie, kuri nav iedziļinājušies Vundta psiholoģijā. Un tomēr šī pieder pie visvienkāršākajām parādībām, kuras var ikdienas piedzīvot, Vundts tikai izteicis pievestajos vārdos viņas likumu. No piemēra būs uzreizi redzams, ko filosofš domā. Tavai mazajai meitiņai rītā ir dzimumdiena. Šovakar vēlu konditors atnesa pastellēto grezno torti. Vai tu rītā šo torti sadalīsi un tad to mazajam jubilāram pasniegsi pa gabaliem? To tu nedarīsi! Tu zini, ka visa torte uz reizi pasniegta atstās uz bērnu nesalīdzināmi lielāku iespaidu, nekā tad, kad to pasniegs pa gabaliem. Torte priekš bērna ir no daudz daļām sastāvošs koppriekšstats. Tas pats sakāms arī par Bībeles stāstu.

Tā tad, Vundta likumus nav ievērojuši visi tie Bībeles stāstu rokas grāmatu sastādītāji, kuri grib jauno materiālu stāstīt jeb apstrādāt pa gabaliem. Caur likumu par psihiskiem rezultātiem Vundts ir devis šai metodei galīgu triecienu. Cik bieži nenāk priekšā tādi gadījumi, kad skolotājs, rīkodamies pēc šādiem paņēmieniem, vienā stundā tiek galā tikai ar analīzi (pirmo pakāpienu) un pirmo vai divām pirmām sintēzes (otrā pakāpiena) nodaļām un tikai pēc vienas vai arī dažreiz pēc vairākām dienām var ķerties pie tā paša Bībeles stāsta tālākām nodaļām, lai tās apstrādātu! Pievestais iemesls ir tikai ārējs, dziļākais iekšējais iemesls tiks apskatīts tālāk.

Un tomēr gandrīz visi tie, kuri sastāda jaunas Bībeles stāstu rokas grāmatas, cildina šo aplamo Bībeles stāstu pasniegšanu, sadalot katru stāstu atsevišķās nodaļās. Ceļas jautājums, kāpēc tas tā? Ja mēs tuvāki apskatām šos darbus, tad redzam, ka viņiem visās vietās mirdz cauri Herbarta pamata uzskats par priekšstatu mehānismu. Sagatavojot bērnus uz jauno stāstu, viņos tiek sagatavoti uz darbību tie priekšstati, kuriem ir apersepcija nozīme. Kad apersepcijas priekšstati jau atrodas, tā sakot, kaujas kārtībā, tad var sākties sintēze. Lai šī sintēze būtu pienācīgi cieša, un tāpēc, ka jaunu jēdzienu ir ļoti daudz un mūsu apziņas lauks ir samērā šaurs, tad no jaunās vielas tiek stāstīta tikai viena daļa. Lai nu pārliecinātos, vai cerētā apersepcija patiesi ir notikusi visos bērnos, tad viela tiek lielākā vai mazākā mērā ar bērniem iztirzāta. Tā tad, valda bažas, ka dažreiz priekšstati var pavisam nebūt kopā saistīti vai arī tie var būt saistīti tikai nepietiekošā mērā. Vai šinī gadījumā jau neparādās zināmas šaubas par Herbarta teorijas pareizību?

Kad kāds gabals ir iztirzāts, tad bērniem sev to vajag stādīt gaiši priekšā; to viņiem vajag pierādīt, atstāstot izņemto vielu. Pie tam apdomīgs skolotājs liks atstāstīt vismaz vienam spējīgākam, vidējam un mazāk spējīgam skolēnam. Tad tikai viņš pāries uz otru daļu. Vielas apstrādāšana atkal ir tāda pat kā agrāk. Kad otrā daļa ir galīgi iztirzāta, tad jāatstāsta arī pirmā daļa, lai tas priekšstats, kurš par viņu radies bērnos, nenogrimtu par tālu zem apziņas sliekšņa. Tādējādi pēc visu gabalu iztirzāšanas katru Bībeles stāstu bērni būs atstāstījuši vismaz sešas reizes. Tā bērnos rodas skaidri priekšstati. Lai nu darba rezultāti neietu pazušā, tad katras daļas iztirzāšanas beigās bērniem dažreiz liek izdomāt viņām virsrakstus un tie jāuzraksta uz tāfeles. Ja iespējams, tad bērniem viņi jāieraksta grāmatās, jo, kas uzrakstīts melns uz balta un ir bērna apziņas sfērā apzīmēts ar savu etiķeti un numuru, to var droši nest uz māju. Apmierināts no savu pūļu pilnā, bet svētīgā darba, zvanam atskanot skolotājs atstās klasi. Viņš ir rūpīgi ievērojis visus psihiskos likumus. Bet pag! Vai tikai nav kāds likums par jūtu notrulināšanu? „Ja priekšstats tiek bieži no jauna izsaukts, tad tiek notrulinātas jūtas. Caur atkārtotību tiek notrulinātas jūtas tādā pašā kārtā, kā caur pastāvīgu ilgšanu”. „Caur katru atgriešanos atpakaļ pie jau izņemtās vielas tiek pavājināta viņas jūtu puse un pastiprināta tās objektīvā puse”.

Nevar taču no priekšstata, šinī gadījumā no Bībeles stāsta, palikt pāri kautkas, kas atstāj kādu iespaidu uz jūtām, ja no paša sākuma viņam jūtu puse ir bijusi vāja. Un pie Bībeles stāstiem tas pa lielākai daļai ir tā. Ņemsim, piemēram, Ābramu un Latu. Forstera „Bībeles stāstu rokas grāmatā” 35.l.p. šā stāsta pirmais teikums ir sekošs: Ābrams bija ļoti bagāts, viņam bija daudz lopu, sudraba un zelta. Tā kā bērni dzird šo veclaiku cilvēka vārdu pirmo reizi (starp viņa radniekiem un pazīstamiem nav neviena Ābrama), tad šis vārds priekš viņiem jūtu ziņā ir pilnīgi nenozīmīgs. Vislabākā gadījumā šā vārda skanīgums bērnos rada labpatiku. Jau divas reizes divās dažādās elementārklasēs uz jautājumu: Kāpēc jums Ābrams patikās? Esmu dabūjis atbildi: „Tāpēc, ka viņam ir tik skaists vārds.” Priekšstats „ļoti bagāts” daudziem bērniem ir nesaprotams un reizā ar to jūtu ziņā vai nu pavisam, vai labākā gadījumā diezgan bāls. Arī ar vārdu „lopi” daudzi nezinās, ko iesākt (autoram ir darīšanas ar pilsētas bērniem). Un cik elementārskolnieki gan būs dzirdējuši par zeltu un sudrabu! Jā, kad ietu runa par pfenīgiem, grašiem vai markām (mēs teiktu „kapeikām vai rubļiem”), tad būtu drīzāk iespējams, ka bērnos rodas kādas jūtas! Visu stāstu var šādi izņemt cauri, ka seko jēdziens pēc jēdziena, kuri bērniem ir ļoti maz pazīstami. Visi jaunie jēdzieni, kuri nav iemantoti vai nu caur piedzīvojumiem, vai arī caur uzskatāmību (pasniegšanā), ir ļoti bāli priekšstati. Tā pat, kā ļoti vājas sajūtas, viņi pieskaitāmi nenozīmīgiem, nenoteiktiem iespaidiem. Tā kā pēc likuma par jūtu atkarību no uzsvērtā priekšstata vispāri jūtu tonis saistās tikai ar tādu priekšstatu, kurš pārkāpj intensīvo sliekšni (t.i. vismazāko stipruma mēru, kurš priekšstatam nepieciešams, lai viņš varētu pāriet apziņā), tad var viegli gadīties, ka, pasniedzot stāstu minētajā kārtā, bērnos nerodas nekādas intensīvas jūtas. Visu laiku jūtu

sfēra tiek noturēta pilnīgā bezdarbībā. Tikai atmiņa tiek nodarbināta un pat pārdarbināta; bērnos jārodas nepatikai. Viņi brīvi uzelpo, kad beidzas tāda auksta mācības stunda; viņiem ir tā, it kā smags akmens būtu novēlies no krūtīm. Bet cik tad ilgi viņi atrodas tādā atvieglotā stāvoklī! Atskan zvans, un tie atkal atrodas „skaidro” priekšstatu, labāki – jēdzienu laboratorijā. Paldies Dievam, tas ilgst tikai astoņus gadus (Vācijā ievests 8 g. ilgs skolas apmeklējuma laiks); pēc tam – prom visi šie nesaprotamie vārdi un nesagremotie jēdzieni!

Ko? Nesaprotami vārdi un nesagremoti jēdzieni? – tas taču nevar būt! Mēs dzirdesim izsaucamies izbrīnējušos lasītāju, - iepriekš sagatavojot un iztīrājot, bērniem taču viss tiek noskaidrots! Un tomēr jāsaka, ka jau no pašas pirmās stundas sākas svaidsīšanās ar vārdiem un jēdzieniem, kuri bērniem vai nu ļoti maz, vai arī pilnīgi nesaprotami un tāpēc nenozīmīgi. Šī svaidsīšanās ilgst līdz pat pēdējai stundai. Forstera rokas grāmatā pašā pirmajā Bībeles stāstā sastopam sekošus jēdzienus: Bībeles stāstu mācīšana, Bībeles stāsti, Kungs Jēzusdievbijīgs, Bībele, caur Bībeli Dievs runā uz mums; pavisam savāda, svēta grāmata, svēta vieta, Dieva nams, zemes pīšļi, kalni, sūnas, visgaršīgākais, visderīgākie, kaitīgākie, ļaunākie, riebīgākie zvēri, agrāk vēl nebija debess un zemes, šausmīgi, radīja, pasaule, radījis, iesākumā Dievs radīja debesis un zemi, notiek, zeme izskatījās pēc tikko uzarta lauka, savādas vietas, jūra, auglīga, valzīvis, lopi un tārpi, valda, viela, materiāls, bez kļūdām, lielākais spēks un vara utt. Citā vietā, kur tiek runāts par Jēzus piedzimšanu, nāk priekšā sekosi jēdzieni: piedzimis, jauka zeme, Kanānas zeme (vai ābečnieki zin, kā sauc viņu pašu dzimteni?), Nācarete, ķeizars Augustus, ļaužu skaitīšana, mantas vērtēšana, tad bija ļoti sarežģīta, likties uzrakstīties, nakts mājas, Bībeles grāmata (še klāt sekošs izskaidrojums: „Tā ir tā biežā grāmata, kurā Dievs ir licis rakstīt, kā cilvēkiem jādzīvo, lai tie varētu patikt Dievam”. Laikam gan tagad bērni pilnīgi sapratīs, kas tā Bībele tāda ir?!), izlaida likumu, tiktu uzrakstīti, izplatījās, pretdāvana. Un šiem jēdzieniem jābūt par pirmmācības pamata akmeņiem! Bērnu acīs es lasu atbildi, un man paliek smagi ap sirdi.

Savā „Apercepcijā” Lange raksta: „Apvienojošo rezultātu (abstrakciju) nedrīkst izvest par agri; it kā auglis pamazām izaug un nogatavojas no koka barības sulām, tāpat viņam jāizaug un jānogatavojas no daudziem līdzīgiem konkrētiem piedzīvojumiem. Ja negrib, lai izvedums nepaliktu par tukšiem vārdiem jeb par stādu, kuram nogrieztas saknes, tad nedrīkst vis mākslīgā kārtā to paātrināt.” Tālāk apcerējumā par estētisko audzināšanu atrodam sekošo: „Vārdi ir simboli un tukšas skaņas, ja tie nesaistās ar noteiktiem priekšstatiem un skaidrām gaišām domām.” Augšējie piemēri pilnīgi skaidri rāda, ka pieturoties pie šādas metodes jāsasniedz rezultāti, kuri līdzinājās siltumnīcā uzaudzina tiem nespēcīgiem un neizturīgiem augiem; tie ir vārdi bez spilgtiem, noteiktiem priekšstatiem. Pavirši apstrādājot stāstu pa atsevišķām daļām un taisot mākslīgus daļu apvienojumus, bērnos tiek nonāvētas katras jūtas pret Bībeles stāsta personām, skolēni garlaikojas, tiek nodarbināta tikai mazo atmiņas spēja.

Tā tad, pasniedzot stāstu pa atsevišķām daļām, bērnos nerodas kopiespaids. Šis kopiespaids ir pavisam jauna psihiska parādība, kura rodas tikai tad, kad visas atsevišķās sastāvdaļas – nodaļas – ir pilnīgi sakusušas kopā. Še droši vien kāds iebildīs, ka bērniem taču jāatkārto apskatītie stāsti, tā tad tie arī iemantos kopiespaidu. Bet šādā kārtā iemantots koppriekšstats jūtu ziņā ir tikai ēna no tā, kurš uz reizi rodas visā savā pilnībā un stingrā sakarā. Pēdējā priekšstata darbība būs daudz intensīvāka, nekā tā, kurš tiek iegūts vai sniegts pamazām, pakāpeniski. Katrs nodalījums bērnos rada vairākus atsevišķus priekšstatus, no kuriem daži saistās dzīvāki ar bērnu piedzīvojumu krājumu, citi atkal mazāk. Bērni sevišķi labprāt uzkavējas pie pirmajiem, tāpēc viņi nodarbina bērnu apziņu vairāk, nekā to prasa vajadzīgā vienība. Šādā kārtā zūd krāsu harmonija. Koppriekšstata vienība ir un arī paliek traucēta.

Stāstu pasniegšanai pa nodaļām runā pretī arī vēl kāds cits iemesls. Šāda pasniegšana bērniem ir tieši kaitīga. Eksperimentālā psiholoģija māca, ka uzmanīšana pagēr enerģiju. Daudz pavelienu velk bērnu no pirmās nodaļas uz otru. Bērns grib sekot šiem pavelieniem, jo viņa apziņas stāvoklis pašlaik ir priekš tam disponēts; bērns tiecas reiz iesāktu domu pavelienu šķetināt tālāk, viņš grib pilnīgi sasniegt stāsta augstāko domu punktu. Bet bailīgais metodiķis, kurš domā, ka viss stāsts var bērnam būt par daudz, pārtrauc domu pavelienu; lai stāsts tiktu labāk paturēts atmiņā un saprasts, viņš piespiež bērnu atgriezties atpakaļ uz stāsta sākumu un vēl reizi, respektīvi divreiz, mērot vienu un to pašu ceļu, pie kam Cillers pat grib, lai tas notiktu bez palīdzības no skolotāja puses. Bet tas pagēr pavisam citu apziņas dispozīciju un ar šo arī daudz lielāku enerģijas patērējumu. Ar šādu rīcību bērnu labai tiek darīts pāri un tāpēc viņa ir nepsiholoģiska. Skolotājs pats nosēstas uz pirmā soliņa, kurš atrodas kalnu tekas malā, un dzen bērnu atpakaļ, spiezdams to vēl reizi mērot noieto ceļa gabalu. Vai būs gan skolēna dzīves priekš ļoti liels, kad viņš beidzot tādā kārtā sasniegs virsotni – stāsta beigas? Par to es šaubos. Viņš līksmi uzelpos, kad zvanam atskanot mokām būs gals. Mūsu uzskatus apstiprina arī Vesendonks. Viņš raksta: „Arī pasniegšanu pa atsevišķām nodaļām pēc receptes „katru dienu pa ēdamkarotei” atrodam mēs par pilnīgi nepedagoģisku. Tādejādi bērni garlaikojas, viņu jūtas tiek notrulinātas, bet nevis pacilātas.”

Drusku prātīgāki rīkojas tie metodiķi, kuri pasniedz stāstus, pieturēdamies pilnīgi pie Bībeles teksta un tikai grūtāk saprotamo jēdzienu vietā ielikdami citus, bērniem vairāk piemērotus. Viņi negrēko pret likumu par psihiskiem rezultātiem. Un tomēr, arī viņu rīcība nav psiholoģiska! To apliecina kāds piemērs no manas agrākās prakses. Īsi pēc Ziemas svētkiem es pasniedzu pēc programmas priekšā rakstīto stāstu „Naines jauneklā uzmodināšana”. Šis ir pēc skaita otrais Jaunās derības stāsts, kurš jāpasniedz pirmā gada skolniekiem. Pēc līdzšinējās pasniegšanas metodes šis stāsts pagēr divkārtīgu sagatavošanu: no konkrētās un vēsturiskās puses.

Vispirms bērniem jāatgādina slimošana, bēres, bērnu gājiens u.t.t. Tāpēc ka stāsts sākas: Kādreiz Jēzus gāja – un kā lielākajam skolēnu vairumam Jēzus persona ir sveša, tad vajadzīga sagatavošana no vēsturiskās puses: vajaga bērniem atgādināt Ziemas svētku stāstu, tiem jāpastāsta, ka Kristus bērns ar laiku uzauga un palika par skolotāju un mācītāju, ka viņu tad sauca par Jēzu; tāpat jāstāsta arī par viņa mācekļiem u.t.t. Sagatavošanu es vedu apmēram tā, kā to dara Forsters, sagatavodams bērnus uz stāstu „Kāzas Kaanā”. Pēc tam es stāstīju pašu stāstu, apmēram tā, kā to dara Forsters un Vangemans. Man likās, ka viss ir izdarīts labi. Bet tikko es biju beidzis, dažas meitenes pacēla rokas. Uz manu jautājumu, ko viņas vēlas, izsauktā meitene atbildēja, mani vaļsirdīgi uzskatīdama: „Lūdzu, skolotāja kungs, pastāstiet mums vēl kādu stāstu.” Arī citas meitenes izteica to pašu vēlēšanos, saukdamas: „Jā, jā!” Man bija tā, itkā kāds būtu iesitis pliķi pa ausi! Un kad pēc kādām sešām nedēļām es pasniedzu to pašu stāstu lai pašā klasē, dibinādamies uz jūtu dzīves likumiem, kāpēc gan tā pati meitene teica: „Lūdzu pastāstiet vēl reizi”!

Tā tad, pirmajā gadījumā bērni vēlējās dzirdēt citu stāstu; droši vien tikko dzirdētais stāsts tos bija valdzinājis; citādā gadījumā viņi taču būtu izteikuši vēlēšanos nodarboties ar citu ko, lasīšanu vai rakstīšanu. Bet dziļāk aizgrābti no mana stāsta bērni nebija. Un kā Forsters izsakās, tad pēc pirmās stāstīšanas jānāk atstāstījumiem, vienam no skolotāja, otram no bērnu puses, tad Šnora 188.bildei, pārrunāšanai, padziļināšanai u.t.t. Augšā aprakstītā bērnu vēlēšanās pilnīgi satricināja manu agrāko teoriju. Turklāt man ienāca prātā kāds piedzīvojums ar bērniem. Kad mani bērni bija 4 – 6 gadus veci, gandrīz ikkatru dienu nācās tiem stāstīt stāstus. Ja kādreiz pasaka bija izstāstīta, vai bija pietrūcis vielas stāstam, vai atkal nebiju sagatavojies tiem kaut ko stāstīt, tad pasniedzu viņiem dažreiz arī Bībeles stāstus, saprotams, bērnu garam piemērotā veidā. Tādos gadījumos katreiz bija dzirdams: „Tie mazie, tie nav nekādi stāsti, pastāsti mums kādu īstu, labi garu”.



Kāpēc Bībeles stāsti uz bērnu jūtām neatstāj tādu iespaidu, kā tas būtu vēlams?

Apskatīsim tuvāk, kā jāpasniedz augšējais stāsts pēc D.Forstera Bībeles stāstu rokas grāmatas! Tur sastopami šādi jēdzieni un izteicieni: Gāja uz Naini, nāca tuvu pie pilsētas vārtiem, nesa ārā mironi, savas mātes vienīgais dēls, bija atraitne, pilsētas ļaudis, runāja uz nesējiem, piegāja klāt, aizskāra zārku, jaunekli, es tev saku, cēlās sēdu, atdeva to viņa mātei, visus pārņēma lielas bailes, slavēja Dievu, liels praviets jeb liels mācītājs, mūsu starpā cēlies (daži no pievestajiem izteicieniem latviešu tulkojumā stāv tuvāk bērnu saprašanai, nekā attiecīgie vārdi vācu tekstā). Mums tas viss izklausās ļoti vienkārši, bet bērniem šie jēdzieni ir vēl hieroglifi. Visus šos jēdzienus Forsters sniedz bez kaut kādiem iepriekšējiem paskaidrojumiem. Neukaufs un Bēns domājas daudz pareizāk rīkojamies savā rokas grāmatā priekš zemākajām klasēm, kura domāta sevišķi priekš iesācējiem skolotājiem un semināristiem, kas vēl nav ievingrinājušies šinī priekšmetā. Šinī grāmatā ir daudz vairāk ievērots Bībeles teksts nekā pie Forstera. Bet pirms stāsta pasniegšanas šē manāma cenšanās sagatavot ceļu Bībeles jēdzieniem, modināt gan vienkāršas stāstīšanas, gan sarunas veidā konkrētus, Bībeles jēdzieniem līdzīgus priekšstatus. Paklausīsimies, cik uzskatāmi tur tiek pasniegti!

Mērķis: Kā Jēzus palīdz atraitnei. Kad māte paliek par atraitni? Kādēļ priekš mātes tā ir liela nelaime, ja nomirst tēvs? (Tēvs ar savu darbu bija pelnījis naudu, ēdienu, apģērbu un dzīvokli. Tagad tas jādara mātei pašai.) Un priekš sievietes tas nav viegli! Mātei būs bijis daudz grūtu dienu, mazākais tik ilgi, līdz bērni būs vēl mazi. Kādēļ taisni šai laikā? (bērni sagatavo mātei daudz nepatīkšanu.) Kad māte var cerēt uz mazu palīdzību? (Kad bērni būs izauguši lielāki.) Bet kad viņa dabūs šo palīdzību pilnīgi? (Kad viņas pieaugušie bērni priekš tās strādās.) Pastāstiet, kā izturas pieaugušie bērni pret savu veco māti! (Viņi savai mātei visas vēlēšanās jau nolasa no acīm.) Kur tas notiek, vecā māmiņa ir ļoti laimīga. Caur ko beidzot varētu tikt traucēta mātes laime? (Ja viņas labie bērni nomirtu.) Šī nelaime būtu vēl daudz lielāka, nekā tā, kura pirmo reizi piemeklēja māti; jo tagad viņa ir nespēcīga, veka un slimīga, viņa stāv pasaulē gluži viena un atstāta, būdama atkarīga no svešiem ļaudīm. Redziet bērni, tāds bija arī tās atraitnes liktenis, par kuru mūsu stāstā tiek runāts. Viņas vienīgais bērns, kāds jauneklis (viņš bija tik pat liels, kā jūsu vecākais brālis – zaldāts) bija miris. Viņš gulēja kādā atvērtā zārkā – kā tas bija Kanaānā parasts – u.t.t. To mūsu laikos grib saukt par konkrētu pasniegšanu. Jēdziens tiek dots pēc jēdziena, pie kam tie neatbalstās ne uz kādiem piedzīvojumiem no bērnu dzīves. Jēdzieniem vajag būt savienotiem ar uzskatāmību, vajag atbalstīties uz piedzīvojumiem, kā to pagēr psihiskais „ekonomijas likums”. Pievestos piemēros autori klāsta pirmmācības skolas skolnieku priekšā 12 – 20 gadus veca jaunekļa piedzīvojumus. Visi šie jēdzieni paliek bērniem par tukšām skaņām. Kā ļoti bieži vājas sajūtas paliek neuzsvērtā neitrālā stāvoklī – tā, piemēram, visas tās sajūtas, kuras mums rodas pastaigājoties, kuras gan iespiežas mūsu apziņas redzes aplokā, bet tādēļ, ka tām trūkst spilgtuma, paliek neievērotas, mēs kaut ko gan redzam, bet tomēr arī neredzam – tā arī ir ar tiem priekšstatiem, kuri ne ar ko konkrētu nav saistīti. Viņi neatrod nekādu atbalstu ārējās sajūtās un paliek neuzsvērti. Gandrīz bez pēdām viņi paiet garām bērnu dvēselei. Viņiem pat nav tās mazākās daļiņas no visa tā spēka, kurš ir vajadzīgs, lai uzņēmējs – subjekts dabūtu lietīšku iespaidu. Kopiespaidam, kuru dabūjam no stāstiem, kas sastādīti no tamlīdzīgiem jēdzieniem, vajag būt ļoti pavisam. Jā, ļoti pat var būt, ka viņš bērnos izsauc nepatiku un ir viņiem pretīgs; jo domas, saistītas ar daudziem nepazīstamiem jēdzieniem, būs neskaidras, bet katrai neskaidrībai pievienojas pretīguma un nepatīkas jūtas. Ka taisni šē vaina meklējama, varam pārliecināties, novērojot kādu, kurš mācās svešu valodu, un kuram, par piemēru, no franču valodas jāpārtulko kāds lasāms gabals, kurā sastopami ļoti daudz svešu vārdu. Pie tāda tulkojuma, kur pastāvīgi jārakņājas pa vārdnīcu, viņš ķersies ne visai labprāt. Bībeles stāsti ar savu lielo pulku bērniem nesaprotamu jēdzienu var labākā gadījumā būt

viņiem tikai par laika kavēkli. Par tādu viņus padara jau šīs dažādās patīkamās vārdu skaņas, kuras, pateicoties labai stāstīšanai, ķer skolnieku ausis.

Pasniedzot bērniem stāstus Bībeles vai arī drusku vienkāršākā formā (pēc Viedemaņa domām pie vienkāršajiem Jaunās derības stāstiem nekādas ievērojamas pārgrozības nav vajadzīgas), pēc mūsu domām ar Dieva vārdu tiek dzītas lielākās nelietības. Lai sev laiku pakavētu, var ķerties pie dažādām joku lapelēm, bet ne pie Bībeles, kurai taču ir pilnīgi cits mērķis.

Kam gan būs patīkšana nodarboties ar kāda stāsta satura sīkumiem, kurš uz jūtām nav atstājis pat nekādu intensīvu kopiespaidu. Turpretim no 6 – 10 gadus veciem bērniem tiek pagērēts, lai viņi vēl kādas reizes noklausītos šo abstrakto jēdzienu savārijumā un tad patstāvīgi atkārtotu to un beidzot vēl piedalītos pie atsevišķu jēdzienu iztīrīšanas. Cik nedabīgi un pie tam nepsiholoģiski! Vēl kāds pilnīgi ārējs iemesls ir pie tā vainīgs, ka daudzi Bībeles stāsti nedara nekādu iespaidu: tas ir viņu īsums. Ņemsim, piemēram: Jēzus – bērnu draugs, Marija un Marta, Kurlmēmais, dažas līdības u.c. Padarīt šos stāstus tikai saprotamus, nebūs grūts uzdevums. Bet katrs, kas viņus tikai kādreiz ir pasniedzis, zinās, ka viņi uz bērnu jūtām neatstāj nekādu intensīvāku iespaidu, bet tikai izsauc kādu vieglu, paviršu jūtu saviļņojumu. Šo iespaidu uz bērnu jūtām cenšas sasniegt stāstu padziļinot. Tās ir veltīgas pūles. Ja šie stāsti uz mazajiem nedarbojas tieši kā stāsti, tad tur nav vairs nekā ko cerēt. Bet viņi nevar intensīvi darboties tādēļ, ka tie noziedzas pret jau minēto likumu par jūtu atkarību no priekšstata ilgšanas. Lai kāds priekšstats varētu izsaukt zināmas jūtas, tam vajag ilgt zināmu laiku, t.i. priekšstatiem jāsaista bērnu uzmanība tik ilgi, līdz jūtas ir pieņēmušas savas raksturīgās īpašības. Ka priekšstatiem vajadzīgs laiks, lai viņi mums būtu pilnīgi skaidri, tā arī jūtām vajaga zināma laiks, līdz viņas būs galīgi attīstījušās. Katrs jūtu saviļņojums tiek sagatavots caur kādu psihofizisku stāvokli. Daži fiziski pārgrozījumi izceļas līdz ar zināmu kairinājumu, citi priekš savas izcelšanās pagēr daudz vairāk laika. Galvenā kārtā tās ir organiskas sajūtas ar savu speciālo jūtu nokrāsu. Viņas izceļas lēnāki, ja kairinājums neizrādās tieši organismam par derīgu jeb arī kaitīgu. Bet attiecībā pret bērniem to neviens par Bībeles stāstiem neņemsies apgalvot. Tā tad jūtu stāvoklis, kurš šiem stāstiem ir jāizsauc, priekš savas pilnīgas attīstības pagērēs daudz vairāk laika. Bet Bībeles stāstos ir taisni milzums svarīgu jēdzienu, kuri pie stāstīšanas ļoti ātri mainās, un par iznākumu visam tam ir paviršs iespaids, kuru atstāj Bībeles stāsti. Lai daži teikumi, kā piemēram, pie jokiem, pie epizodēm varētu atstāt stipru, paliekošu iespaidu uz organismu, tad mūsu apziņai jau iepriekš vajaga būt uz tiem sagatavotai, šiem nedaudziem priekšstatiem vajag atbalstīties uz lielu piedzīvojumu krājumu, un beidzot pasniedzamo vajaga apstrādāt stingrā saskaņā ar kontrasta likumiem. Bet lielāko tiesu Bībeles stāsti savā tagadējā veidā nav saskaņoti ar šīm prasībām. Tikko bērni ir sākuši vērst savu uzmanību uz stāstu, jau viņš ir galā.

Nesaprotamu jēdzienu daudzumam un stāstu īsumam ir par iemeslu tas apstākļi, ka šie ir drīzāk piemēroti pieaugušiem. Neviens gan negribēs apgalvot, ka kaut viena vienīga stāsta autors būtu rakstījis priekš bērniem. Tādēļ arī Bībeles teksts nav derīgs priekš bērniem. „Tāpat arī mēs neiekarosim ceļu uz bērnu sirdīm, ja mēs pie šo stāstu radīšanas nemaz par bērniem nedomāsim; ja mēs nedzīvosim ar viņiem vienu dzīvi, neizjutīsim viņu jūtas.” Un pieaugušo daudz maz dzīvākie priekšstati jau par sevi ir citādi nekā nepieaugušo! Vienīgi tas, kurš prot piemēroties bērnu garam, izpildīs šos trīs prasījumus, kuri tiek uzstādīti pie bērnu stāstiem, t.i. „ka stāsta saturs saista bērnus un ka izteiksme ir uzskatāma (konkrēta) un vienkārša.” Bībeles autori nav savus stāstus rakstījuši priekš bērniem, tādēļ arī viņu stāsti nav piemēroti bērnu saprašānai. Varētu spriest, ka viņi tāpēc ir no mūsu skolām jāizmet! Bet tādā gadījumā mēs atteiktos no vērtīgākā līdzekļa, izglītot, izkopt bērnu gribu. Mēs kristīgie skolotāji mācām savās skolās kristīgu cilvēku bērnus. To ievērojot, mūsu ticības mācības stundu galvenajam mērķim jābūt, radīt skolniekos stipru gribu līdzināties Kristum; bet tādu

gribu mēs varam izkopt vienīgi tad, ja bērni tiek iepazīstināti ar to, ko Jēzus domāja, juta un darīja. Bet tas viss atrodams tikai stāstos par Jēzu. Tā tad, šiem jābūt un jāpaliek par mācības vielu reliģijas, resp. Bībeles stāstu stundām. Bet tā kā Jēzus bieži atsauca uz Veco derību un ka cilvēks ir bijis savu laiku bērns, - kādas tautas kopgriba un kopapziņa noteic jau agri atsevišķu cilvēku (indivīdu) attīstību – tad mācības materiālā ir jāuzņem arī Vecās derības stāsti, kaut gan tiem ierādāma tikai otrā vieta.

Bet kā šis materiāls būtu izlietojams, lai bērnos izsauktu stipru vēlēšanos līdzināties Kristum? Domas, ka tas būtu sasniedzams vienīgi ar prātam piemērotu vielas apstrādāšanu, būs gan jāuzskata par novecojušām. Stipra griba var celties tikai no daudziem sparīgiem gribas aktiem. Gribas akts pieder pie augstākās šķiras jūtu procesiem. Jūtas par sevi bez priekšstatiem nemaz neeksistē. Katrs gribas akts, tā tad, ir rezultāts no priekšstatiem un jūtām. Bet pēdējām, kā subjektīvākam elementam, piešķirama galvenā nozīme. Tie ir dzenuļi gribas darbības sagatavošanai. Tādēļ arī, ja gribam izkopt stipru gribu, mums vispirms jālolo un jāattīsta jūtas. „Tikumiskas pārlicības radīšanai ir vispāri no svara jūtu izkopšana līdz normālas pakāpes smalkjūtībai”, domā arī profesors Dörings. Kā tas ir sasniedzams, to mums rāda jūtu likumi. Tā tad, viņi mums jāievēro pirmā vietā; tikai otrā vietā pēc tam nāk priekšstatu likumi. Bet šie abi itin nekad nenāks savā starpā konfliktā, ja mēs pastāvīgi savu metodi dibināsim uz Vundta apersepcijas teoriju, kura māca: „Ja jūs vēlaties, lai jūsu bērni dabū skaidrus un noteiktus priekšstatus, tad jums pēdējie jāraida caur bērnu apziņas fokusu; skolnieku uzmanībai jābūt vērstai uz viņiem.” „Viss tiek apersepcēts, kas tiek uzmanīgi aplūkots. Uzmanība un apersepcija ir viens un tas pats akts, tikai apskatīts no dažādiem redzes stāvokļiem”. Uzmanība un apersepcija ir gribas akti; bet tie galvenām kārtām tiek ierosināti un vadīti no jūtām. Ja mēs gribam Bībeles stāstus padarīt bērnu prātam skaidri saprotamus, ja mēs gribam radīt skolniekos stipru vēlēšanos līdzināties Kristum, mums viņiem šie stāsti ir tā jāpasniedz, ka bērnus sāk viņņot spēcīgākas jūtas. Ar stāstiem, kādi viņi ir Bībelē un Bībeles stāstu grāmatinās, mēs to nepanāksim, jo tie nav saskaņoti ar jūtu likumiem. Bet kas tad lai notiek ar šiem stāstiem?

Jau Bībeles izcelšanās vēsture norāda mums uz pareizo ceļu. Iedomāsimies tikai Jauno derību! Tas taču ir fakts, ka stāstu autori viņus ir uzrakstījuši dažus gadus, jeb pat gadu desmitus pēc Jēzus nāves. Tā tad, Jaunās derības stāsti ir atmiņas priekšstati – (tas pats sakāms arī par Vecās derības stāstiem). Tādi priekšstati nemēdz būt pilni, kas izskaidrojams ar apziņas šaurumu, uzmanības nepastāvību un pašu priekšstatu shematizēšanu, aptumšošanu un saspiešanos, un dibinās uz pārgrozījušos jūtu stāvokli. Tā tad Bībelē mums nav stāstu, kuri būtu līdzīgi īstenībai, bet tur ir atrodami tikai tādi, kuri atbalstās uz atmiņas priekšstatiem un ir shematizēti, kuri dēļ autora acumirkļa jūtu stāvokļa var pieņemt ļoti individuālu nokrāsu. „Atmiņa tura cieti vēsturiskus notikumus. Atstāstījums dod viņiem īpatnējo izteiksmes veidu”. „Jaunās derības rakstu autori ir visu, ko tie ir redzējuši vai dzirdējuši tēlojuši ļoti brīvi, piemērodami to savām vajadzībām, klausīdami katrs savai apziņai, tam garam, kas viņā darbojas”.

Bet ja tas tā ir, tad ārējā forma nevar būt galvenā noteicēja, bet par tādu var būt vienīgi gars, dievišķais gars, kurš runā iz Bībeles. Dažās vietās viņš sevišķi kritīs acīs. Ikkatrs patiesi kristīgais tūlīņ tādas vietas izjutīs. Viņas ir sevišķi augsti vērtējamās, ja iespējams – no galvas iemācāmas. Bet tāpat, kā tiek pārmainītas drēbes, kuras vairs nav piemērotas ne laikam, ne augumam, ne zemei, kurā viņas nēsājamas, tā arī katrs skolotājs var Bībeles stāstu formu pēc vajadzības pārveidot, saskaņodams tos ar skolēnu dvēseles dzīvi. Gan iebildīs: kādas nedzirdētas lietas, gadu tūkstošiem vecus Dieva vārdus iedrošināties grozīt, pārveidot! Un tomēr pedagogam uz to ir tiesības; jā, tas ir pat viņa pienākums; jo viņam bērnu dvēseles kā Dieva īpašums jāstāda augstāki par Bībeles tekstu. Pats Kristus mums ir devis šo tiesību, sacīdams: „Vai tam, kurš vienam no šiem mazajiem pāri dara; tam būtu labāki -.”

Pārestību, lielāko pārestību mēs nodarām saviem spirtajiem, dzīvīgajiem mazajiem, pasniedzot viņiem šos Bībeles stāstus atsevišķiem gabaliem ar lielu daudzumu tur sastopamu bērniem nesaprotamu jēdzienu, nepiemērotā formā utt. Viņiem tad jāsāk garlaikoties. Garlaicībai par pamatu ir bērnu dvēselei uzspiestā, lēnā darbība. Tad jau bērniem var pasniegt visu stāstu uz reizi, tā varētu šeit iebilst. Bet tādejādi mēs no vilka bēgdami uzskrietu lācim. Garlaicība arī rodas caur lielo skaitu jēdzienu, viņu neaptveramību, par daudz ātru iespaidu maiņu. Būt garlaicīgam, saka Herbarts, ir pie mācības pasniegšanas tas lielākais grēks. Garlaicība pastāvīgi ir savienota ar nepatikas jūtām. Bet mēs zinām, ka tikai patikas stāvoklis ir mūsu organismam derīgs, nepatika vienīgi kaitīga. Visas uzsvērtās sajūtas tiek pavadītas organismā no zināmām pārmaiņām, un jāšaubās, vai šīs pārmaiņas var palikt bez kādām sekām. Sirds darbības pastiprināšanās, asins trauku izplešanās, kuras mēs sastopam lielāko tiesu pie patikas stāvokļa, izsauc paātrinātu asins riņķošanu, bet pateicoties tam, seko atkal ātrāka vielu maiņa un labāka audu atjaunošanās, tā tad tādas pārmaiņas, kuras taisni uzskatāmas priekš organisma par ļoti derīgām. Tā kā nepatikas jūtas pavadošās fiziskās parādības ir visās svarīgākās vietās pirmo pretstats, tad jāpieņem, ka tās organismam ir kaitīgas. Viss, kas izsauc patiku, pavairo psihofiziskā organisma labklājību, bet viss, kas izsauc nepatiku, to pamazina. Tā tad, mums arvienu mācības viela mazajiem bērniem tā jāpasniedz un tā ar viņiem jāapstrādā, lai viņu dzīves prieks un dzīves spēks tiktu pacelti. Tad skola būs mazajiem viss, tad piepildīsies tā vēlēšanās, kuru bija izsacījis profesors Lichtvarks Drēzdenē estētiskās audzināšanas konferencē: no skolotāja atkarāsies, vai divdesmitā gadu simtenī skola attālināsies no dzīves, gulsies uz dzīvi kā slogs, jeb viņa tiks mīlēta no bērniem, kuri to apmeklē, no vecākiem, kuri turp sūta savus bērnus. Kaut tas laiks vairs nebūtu tālu, kur mēs to nevarēsim saprast, ka kāds nopietns vīrs sava mūža vakarā var apgalvot, ka viņš izvairās no ielām, pa kurām viņš zēns būdams ir gājis uz skolu jeb ka viņu sapnī moca grūtas atmiņas par skolu. Kad es vēl biju zēns, es pazinu kādu angļu jaunekli, kurš aiz ilgām dēļ skolas bija galīgi nobeidzies.

Lai bērnu „piedzīvojumi un pieredzējumi” tiktu papildināti, tad mums tiem jāpasniedz stāsti, kuri rāda visu notikušo, kā tas patiesi ir noticis, jeb kur tas nav vairs konstatējams, tādā kārtībā, kā tas būtu varējis notikt<sup>13</sup>, tā tad, jāpasniedz konkrēti, lai pasniegtais stāsts paliktu bērniem par pārdzīvotu notikumu, un viņu viegli iekustināmās mazās sirsniņas justu līdz personu darbībai un ciešanām. Tā tad, mums šie stāsti jāatstāsta ar labi daudz sīkumiem. Jo pasniedzamā stāsta iespaidam vajaga būt tādām, lai skolnieks to visu justu un redzētu savām gara acīm norisināties savā priekšā. No Bībeles autora atmiņas priekšstatiem ir jārada fantāzijas bildes; jo tikai viņās, domā Vundts, mēs varam iedzīvoties kā patiesos notikumos, jo viņas savas skaidrības, bieži arī savas pilnības un spēcīgā jūtu satura dēļ stāv tuvāk tiešai jutekļu darbībai, nekā atmiņas priekšstati. Galvenais motīvs pie fantāzijas darbības meklējams patiesīgu vai arī patiesībai līdzīgu pārdzīvojumu radīšanā. Tēlošanas metodes sevišķais uzdevums ir pārdzīvojumu radīšana ar fantāzijas palīdzību<sup>14</sup>.

Tad tikai bērni to redzēs norisināties savu gara acu priekšā, to izjutīs un pārdzīvos. Viņu uzmanība ir pilnīgi vērsta uz priekšstatu virkni, kas norisinās viņu priekšā, un tūdaļ arī jo enerģiskāki sāk darboties ar viņiem savienotās jūtas.

Galvenais iemesls tam, ka mēs nevaram noteikt jūtu stiprumu, lielas ir tas, ka mēs savu uzmanību nevaram koncentrēt uz atsevišķu jūtu toni; lai kādas jūtas pēc iespējas varētu skaidrāki un gaišāki parādīties, uzmanībai jāvēršas uz priekšstata saturu. Jūtas aug līdz ar priekšstata augšanu. Tikai tanī gadījumā, kad bērni piegriež lielāko uzmanību tēlojamiem notikumiem, kā piemēram, stāstā par žēlsirdīgo Samarieti, var bērnu sirdīs pamosties

<sup>13</sup> Salīdz. F.Cīglera „Das Gefühl”.

<sup>14</sup> Salīdz. E.Lindes „Der darstellende Unterricht”.

līdzcietības jūtas pret nelaimīgo, lielākais īgnums pret rupjajiem un smalkajiem slepkavām un līdzjūtīgā, bezbailīgā samarieša apbrīnošana.

„Tēlojumam vajag taisni reliģiski un pedagoģiski svarīgākos stāstus tēlot visos sīkumos un t.s. plastiski tveramus; jo tad tikai bērņus aizskars un aizkustinās tā poētiskā vēsma, kura šiem stāstiem dveš cauri”. „Ar personīgi izjusto, konkrēti aptveramo un dramatiski dzīvo tēlojumu jūtas uz to ciešāko ir savienotas. Tādēļ arī viņas var modināt vienīgi ar konkrēta tēlojuma burvju zizli. Jo pēdējais, runājot Herbarta vārdiem, vispilnīgāki rada ilūziju, it kā pats skolnieks darbotos līdzī un visu redzētu norisināties savu acu priekšā. Ja tas notiek, tad mēs esam iemantojuši skolnieku sirdis”.

„Lai pasniedzamo materiālu varētu pārdzīvot, kā tas tikai patiesā dzīvē iespējams, ir vajadzīga uzskatāmība, pie kam tāda uzskatāmība, kura sev par paraugu ir ņēmus dzīvi”.

Skolotājam tā tad ir pienākums un tiesība Bībeles stāstus piemērot nepilngadīgo bērnu vārdu krājumam un piedzīvojumu mēram. Tāpēc arī B.Šreibers ar pilnu tiesību pagēr, „ja mēs bērņus kaut kādā kārtā gribam ierosināt, tad skolotājam ir jādabū tiesība izturēties pret Bībeles tekstu ļoti brīvi”. Attiecībā pret pieaugušiem profesors Dr.Šnedermans pagēr: „Evaņģēlijs ir jāpārvāco, t.i. jāpārceļ katras tautas gara īpatnībā. Tas ir iespējams, tā kā viņa saturs nav nešķirami saistīts ar tā izraēlisko pirmformu; taisni aiz šī iemesla tas pat nepieciešami vajadzīgs.” Vēl vajadzīgāka tāda pārmaiņa ir tad, kad stāstus sniedzam bērņiem. Arī Dr.Zēferts piekrīt mūsu uzskatiem: „Skolotājam ir jālieto bērņi, jeb bērņiem saprotams izteiksmes veids, ja viņš ar savu runu grib atstāt iespaidu; tāpēc Bībeles stāsti tā jāpārstrādā, ka tie bērņiem paliek saprotami”.

Mums ar Bībeles tekstu ir tāpat jārikojas, kā apustuļi rīkojās ar visu to, ko viņi bija redzējuši un dzirdējuši. Mūsu uzdevums ir tāds pats kā viņu, varbūt, ja droši vien mūsējais ir daudz grūtāks. Apustuļi griezās pie pieaugušiem, kuru rīcībā bija bagātīgs piedzīvojumu krājums līdz ar vārdu krājumu, kuri arī atradās taisni piemērotā gara stāvoklī. Bet mums ir darīšana ar nepiedzīvojušiem, bērņiem, kuriem pat nav pietiekoša vārdu krājuma savu domu izteikšanai, kuri vēl tiecas pēc jaunības priekiem un nejut nekādas ilgas pēc viņpasaules.

Vai mēs nerīkojamies pilnīgi aplam, kad saviem mazajiem stāstām, piemēram, līdzību par žēlsirdīgo samarieti – (tā tas ir visās Bībeles stāstu rokas grāmatās, ar kurām man ir bijuse darīšana) taisni tāpat, kā Jēzus viņu ir stāstījis izglītojamam rakstu mācītājam, kuram bija labi pazīstama darbības vieta, tā laika ieradumi un paražas. Vai taisni šinī gadījumā mūsu Kungs un mācītājs neparādās kā psihologs, kura priekšzīmei mums jāseko. Viņš varēja savu līdzību sākt arī tā: Kāds vīrs ceļoja no Jeruzalemes uz Ēģipti. Jēzus laikā ar šo zemi bija diezgan dzīva satiksme! Tomēr pēdējo uzturēja tirgotāji, bet Jēzus priekšā stāvēja rakstu mācītājs, kurš uzņēmas daudz īsākus ceļojumus nekā tirgotāji. Bet ceļu no Jeruzalemes uz Jēriku, uz izslavēto Jordanu, to jau pazina katrs zēns Jeruzalemē. Jēzus liek līdzībai norisināties šinī apvidū, kurš rakstu mācītājam bija pazīstams. Jēzus tā tad piemērojas rakstu mācītāja piedzīvojumu aplokam. Sekosim Jēzum, kurš mums arī šinī vietā dod piemēru. Izturēsimies arī pret saviem mazajiem tikpat psiholoģiski!

Pedagogam ir jāievēro bērnu psihiskais stāvoklis, visam citam vajaga nākt otrā vietā, pretējā gadījumā nebūs iegūstami nekādi panākumi. Klase ir skolotāja darbnīca; šeit viņš rada, kā mākslinieks, sekodams tikai psihiskiem likumiem, pēc kuriem Dieva gars darbojas jaunajās dvēselēs. Mums jāstāda augstāki par Dieva vārdiem viņa īpašums – bērņi!

Kā Bībeles stāsti būtu pārstrādājami un modernizējami, rāda mums ļoti labi E.Linde savā darbā: „Der darstellende Unterricht”. Zinātniskos likumus, pēc kuriem stāsti jāpārstrādā, dod mums jau bieži citētais Lēmaņa darbs. Bet Bībeles stāsta pamata tonim ir arvienu jāskan cauri arī šiem bērnu saprašanai piemērotiem un pārstrādātiem stāstiem, kas, piemēram, pie dažiem F.Gansberga stāstiem nav nomanāms.

Lai stāsti varētu uz bērniem atstāt kādu iespaidu, vajaga viņu galvenām vietām vairāk būt izceltām. Par Gansberga apstrādātiem stāstiem to nevaram apgalvot. Viņa sarunas par kādu konkrētu materiālu ir ļoti vērtīgas. Viņas dod katram skolotājam derīgus aizrādījumus, kā pakavēt laiku sarunās. Bet Bībeles stāstiem gan būs jāsprauž augstāks mērķis, nekā laiku pakavējošai sarunai!

Arī es no savas puses esmu raudzījies apstrādāt Bībeles stāstus. Ja tikai mani no tam nav atturējuši svarīgi iemesli, esmu galvenajās vietās burtiski turējies pie Bībeles teksta. Visi stāsti ir no manis izmēģināti. Mazo sirsnīgas atvērās man, nopukstēja dzīvāki. Pieņemot, ka uz bērnu atstājamais iespaids ir galvenā lieta, varu sacīt, ka savos stāstos esmu uzgājis pareizo ceļu. Ar to nav sacīts, ka praktiskajā daļā ievietotie stāsti ir paraugi, pie kuriem vajadzētu burtiski pieturēties. Katru reizi, kad es cēlu priekšā kādu stāstu, es to pasniedzu savādāki. Ar saviem paraugam ievietotiem stāstiem gribēju, tāpat kā Linde ar saviem, dot katram tikai ierosinājumu, līdzīgā kārtā pašam veidot materiālu.

Ievērojams faktors, no kura atkarājas pasniegtās fantāzijas bildes iespaids, ir stāstīšanas veids. Skolotājam vajaga prast labi stāstīt; bet to viņš panāks, ja viņš savu pasniedzamo stāstu pats sev stādīs priekšā bildēs. Stāsti nav skolotājam burtiski jāiemācās. Tie tikai uzmanīgi jāizlasa vienu vai divas reizes. Stāstīšanas sākumā jāstāda sev dzīvi priekšā notikuma vieta un tad varam droši sākt. Nedomājiet, ka tagad uz reizi viss ir izgaisis un ka stāsts neizdosies! Lai katru iedrošina sekošie Vundta vārdi: Tanī momentā, kurā es sāku kādu teikumu, viss teikums, kā koppriekšstats stāv manā apziņā. Pie kam pēdējais tikai galvenos vilcienos ir pieņēmis daudz maz noteiktu formu; visas viņa sastāvdaļas ir no sākuma vēl tumšas un izteicās vārdos tikai tādā mērā, kādā viņas izveidojas par skaidriem priekšstatiem.

Stāstītājam pie šādas sagatavošanās nav jāreproducē atmiņā iekalts materiāls, bet tas ir jātēlo piemērojoties paša piedzīvojumu krājumam un bērnu saprašanas spējai. Bet kā stāsts apmēram veidosies, to viņš jau paredz stāstu uzmanīgi izlasījis. Vārdi tad nāk no sirds, aizķer dvēseli un neviļus parādās arī uz ārpusi; jo „ka cilvēka garīgās īpašības un viņa dvēseles stāvoklis izpaužas arī uz ārieni, ir neapgāžama patiesība”. Lielākā daļa no mūsu jūtu aizkustinājumiem ir tik cieši savienoti ar ārējo izteiksmes formu, ka viņi tikko var eksistēt, ja miesa neņem pie visa aktīvu dalību, saka Darvins. Tādā gadījumā mēs stāstām ne tikai vārdiem, bet arī ar īpašu katra vārda uzsvēršanu, ar viņa ātrāku vai lēnāku izrunu un galvenām kārtām ar ģimja vaibstiem, ar izteiksmes pilniem roku mājieniem un vispāri ar visas miesas kustībām. Caur to skolnieku ausis un acis top vairāk kairinātas, nekā tad, ja skolotājs stāstus lasa priekšā, jeb ja bērni lasa tos savās stāstu grāmatās. Tik pat viena kā otra rīcība ir psiholoģiski pilnīgi aplama; jo kairinājums, kurš iestājas pie šīs nepareizās rīcības, ir daudz vājāks, nekā kad skolotājs kā mākslinieks ceļ priekšā šo vielu. Jo spēcīgāks ir kāda jutekļa kairinājums, jo stiprākas arī jūtas, vai tās nu būtu patikas vai nepatikas jūtas. Jo spēcīgākas un intensīvākas ir jūtas, jo vieglāk notiek arī iespaids apercēpcija. „No dažāda spēka iespaidiem vieglāki pāriet apercēpcijā spēcīgākais no viņiem”, saka Vundts. Pasniegtā materiāla saprašana stipri vien tiek veicināta ar vaibstiem un žestikulāciju. To Vundts apstiprina ar vārdiem: „Mēs visi zinām, ka bērni saprot vaibstus drīzāk un labāk nekā vārdus. Katris, kurš runā uz bērnu, kas tikko sācis runāt mācīties, darbojas, varbūt pat neapzinīgi, pēc šī principa, jo mūsu runa ņem sev pate palīgā mīmiku un rokas kustības. Tā mīmika kalpo valodai kā tulks un bērns mācās no vaibstiem saprast, ko nozīmē vārdi utt.” Ka bērni zemākās klasēs arī līdzinās tādiem, kuri pašlaik mācās runāt, pierāda atstāstījumi, kurus no bērniem varam katru dienu noklausīties. Skolotājs, kurš neņem palīgā savās mācības stundās vispilnīgākā kārtā vaibstus un žestikulāciju, ir tikai pusskolotājs. Viņš varbūt ir uzglabājis savās smadzenēs ļoti daudz zināšanu, bet viņš varēs sasniegt pie bērniem tikai ļoti niecīgus panākumus. Stāstītājs, kurš pie mācības pasniegšanas līdzinās automātām un kurš ar savu

izturēšanos nepiemērojas mācības vielai, ir nederīgs pedagogs. Ikviens ar piekrišanu lasīs sekošus Vundta vārdus: „Pateicoties šim ārējo iespaidu, sajūtu un mīmisko kustību ciešam sakaram, pēdējās rada skatītājos (bērnos) līdzīgus iespaidus un liek zināmā mērā viņiem to pašu sajūst. Ar šo arī izskaidrojama nepārspējamā vara, ar kuru, sevišķi pie bērniem un dabas cilvēkiem, ārējas dvēseles kustību zīmes, un līdz ar viņām – pašas dvēseles kustības pārceļas no viena uz otru. Tā uz tīri ārēja pamata rodas līdzjušana bēdām un priekiem, kura pie tikumības attīstīšanas, liekas, spēlē daudz lielāku lomu, nekā sparīgākās pedagoģiskās pamācības. Arī savā „Tautu psiholoģijā” Vundts izsaka tās pašas domas: Pa lielākai daļai viena cilvēka kustības, kuras pavada izteicamo priekšstatu, izsauc citā cilvēkā līdzīgus afektus, jo tikai caur līdzīgu priekšstatu pāreju no viena uz otru var izcelties līdzīgi afekti. Ārējās jūtu izteiksmes (autors domā smaidus, asaras u.c.) var izteikt un izsaukt otrā tikai to pašu jūtu pamata formu. Noteiktu iekšēju saturu iegūt, kā pats afekts, tā arī viņa atkārtojums citos cilvēkos, tikai caur priekšstatu saturu un caur kustībām, kurās tie izteicas uz ārieni. Roku rokā ar līdzīgu afektu izsaukšanu citā cilvēkā iet vēl kādas citas priekšstatu izteiksmes sekas. Šīs izteiksmes kustības netiek vien nostiprina dvēseles kustību atspoguļojumu, bet izsauc arī citus priekšstatus, kuri stāv sakarā ar pirmajiem žestikulāciju rādītājiem, vada tos tālāki, jeb arī, kad pamostas pretējie afekti, stājas pret tiem pretstatā. Tagad turklāt otra cilvēka žestikulācijas nav vairs tikai pirmās žestikulācijas atspoguļojums, nav vairs reflekss, bet no līdzkustības ir izcēlušās atbildes kustības. Kāda lieliska nozīme ir žestikulācijai priekšstatu, jūtu un gribas laukos! Ir laiks to atzīt skolās un semināros, sākt viņā vingrināties un to piemērot vajadzībām. Semināru metodīkiem, visiem viņu skolotājiem ir jau tūliņ no paša audzēkņu iestāšanās brīža jāvērs viņu uzmanība uz to katrā izdevīgā stundā. Katram jaunam cilvēkam, kurš šo iestādi ir beidzis, jābūt žestikulāciju māksliniekam, viņam jāzina, kādas kustības un cik intensīvi tās ir jālieto pie viena vai otra jēdziena došanas, kādas ir dodamas zemākās un kādas augstākās klasēs. Kāds piemērs: stāstā „Abrams izlīgst ar Latu” mēs lietojam teikumu: „Tad Lats uzkāpa kādā kalnā un apskatījās visapkārt.” Gandrīz visi šeit piedzimušie zemākās klases skolnieki pie jēdziena „kalns” sev stāda priekšā dažus metrus augsto „Šerbelkalnu” (Paula skolas tuvumā). Lai priekšstats „kalns” bērnu apziņā paliktu cieši un dzīvi iespaidies, bērniem jāapstājas, līdz ko viņi savā ekskursijā būs nonākuši pie šī „kalna”. Atskan dažādi saucieni! Iepriekš kalnā kāpšanas raudzīsim ar roku apzīmēt, kā kalnā būs jāuzkāpj un kā jānokāpj. No turienes sāksim, tā. Dariet man pakaļ! Bērni izstiep savas rokas un (rādītājus) pirkstus, un kalna profils tiek dažas reizes uzzīmēts. Aiztaisiet acis! Vēlreiz no galvas! (Ar lielāko izveicību viņi to vēlāk uzzīmē uz tāfeles pie šī notikuma pārrunāšanas.) Redziet tur to beņķi pie kalna! Es gribu redzēt, kurš no jums pirmais tiks augšā! Ar spar un lielāko prieku viņi kopēji ieņem pirmo kalna pusi. Mēs gaidām uz pakaļpalicējiem un tad vēl steidzīgāki ejam tālāk. Beņķi un akmeņi tiek ņemti vaņģībā. Tad augšā tornī; daudzas pakāpes, troksnis sagādā sevišķi lielu prieku. Un pēc tam šis skats! Šie daudzie koki! Tur mūsu māja! Mūsu skola, mūsu baznīca! Un tur – dīķis. Tur vilciens! Arvienu jauni prieki! Tad atpakaļ, no sākuma lēnām, bet tad arvienu ātrāk un ātrāk. Gavilēdami bērni mani apriņķo, un it kā pate no sevis atskan atpakaļ griešanās dziesma.

Jēdzienu „kalns” bērni ir paši pārdzīvojuši un ar viņu ir savienojušās daudzas patikas jūtas. Tagad pievedīsim no mums augšā minēto teikumu tikai ar jēdzienu „kalns”, bez kaut kāda tuvāka apzīmējuma. Un kad tie to atstāstīs, tad skanēs: Lats uzkāpa kādā augstā kalnā. Kā bērni ir nākuši uz domām pielikt šo apzīmējumu? Stāstu tēlojot mēs pacēlām savu labo roku arvienu augstāk, kā viņi to bija darījuši pie Šerbelkalna. Vienīgi kustībai jāpateicas, ka bērnos radies tāds jēdziens, kādu mēs vēlējāmies izsaukt. Un kādēļ smaidis pārlidoja pār viņu sejām, kad mēs pie vārdiem: un paskatījās visapkārt, izslējamies drusku augstāki un tad lēnām pagriezāmies uz labo un tad atkal uz kreiso pusi? Vai mēs alosimies, pieņemot, ka viņu apziņā bija atjaunojušās agrākās patikas jūtas, kuras viņus bija pilnīgi pārņēmušas pie

uzkāpšanas kalnā un noskatīšanās uz leju. Tā noklausīšanās pateicoties kustību lietošanai paliek par pārdzīvojumu. Tādēļ nost ar stīvo izturēšanos, ar roku turēšanu pie bikšu vīles, kā tas mūsu semināros parasts! Semināristiem vajaga mācēt lietot sejas muskuļus, rokas, visu savu miesu pie priekšnesumiem, atkārtojumiem un vingrinājumiem un pie tam viņiem jāprot tos labi lietot. Vai tu, mīļo lasītāj, jau neesi smējies par neizveicīgo jeb par pārspīlēto tautas, skolas, baznīcas jeb universitātes runātāju? Vai tev jau nav viena vai otra diriģenta žestikulācija bijuse par sevišķu baudījumu? Vai tas pats nevarētu būt arī pie bērniem? Ar kādiem novērojumiem, kādiem vingrinājumiem skolotājs var sasniegt labu izteiksmes spēju, nav šeit vietas aprādīt.

Tomēr griezīsimies atkal atpakaļ pie stāstu tēlošanas! Stāsti nevar tikt stāstīti pa daļām, jo tad bērni caur sekojošo domāšanas procesu atkal un atkal tiks izrauti no sava jūtu stāvokļa, nevar notikt jūtu sakušana par kopjūtām. „Tur tiek stāstīts viens gabaliņš; bērni tikko sāk labi koncentrēties un palikt uzmanīgāki. Dzīvais stāsta saturs, kurš sāk darboties, modina dzīvību pašos bērnos un noslēpumainais bērnu dvēseles augšanas process, kuru audzināšana ar stāsta palīdzību grib sekmēt, ir vislabākā gaitā. Te uzreiz, kā kādā mūzikas gabala mēģinājumā, viss tiek norauts; viss tiek ar vienu sitienu pārtraukts, un kamēr bērnu dvēsele grib baudīt pārdzīvojuma bagāto saturu, mēs viņiem liekam izpildīt garlaicīgu, sausu skolas darbu: atstāstīt visu dzirdēto. Bet cik grūti ir pēc šī nāvējošā pārtraukuma atkal uzņemt pirmatnējo stāsta pavedienu, tas redzams tik skaidri, ka nekāds tuvāks paskaidrojums nav vajadzīgs. Katrs stāsts ir jāpasniedz nepārtraucot viņa saturu!” (Linde). Ja mēs pasniedzam sintētiski stāstošā kārtā, tad mūsu jūtas darbojas maz, bet galvenām kārtām mūsu prāts: mums ir jāpiegriež vērība atbildēm, jādomā par nākošo jautājuma pareizo formulēšanu u.t.t. Bet pie sirds iet tikai tas, kas nāk no sirds! Sarunā skolnieki var tikai pievest stāsta sākumus, bet mazvērtīgie no tiem neatkāpjas pietiekoši atpakaļ pret svarīgākajiem, viņi nedabū nekādu dzīvu, bet gan vairāk abstraktu priekšstatu. Bet abstrakti jēdzieni stāv ienaidā ar dziļām jūtām. Ja mūsu mācība galvenām kārtām grib kalpot prātu izglītošanai, tad sintētiskā pasniegšanas metode, kā liekas, būs tā pareizākā, bet ja viņa grib būt par jūtu izglītotāju, un tas jau būtu viņas pienākums tādos priekšmetos, kā Bībeles stāstos, literatūrā, vēsturē, tad jaunās vielas pasniegšanas pareizākā metode – ir tēlošanas metode, kuras nozīmi jau Herbarts bija sapratis, bet kura no Cillera un viņa pēctečiem tikuse bez iemesla atmesta.

Stāsta pavedienam nekur nevajaga pārtrūkt. Skolotāja jautājumi, skolnieku atkārtošana augstākā uzbudinājuma stāvoklī ir pilnīgi izskaužami. Šis ir vienīgais psiholoģiski pareizais princips, tādēļ, ka jo ciešākās asociācijās savienosies zināmi priekšstati cits ar citu, jo vairāk arī sakusīs savā starpā viņu pavadones jūtas, radīdamas pie tam ko citu, nekā vienkāršu jūtu maisījumu (Lēmans). Ja stāstīšana ir sākusies, tad nekas nedrīkst viņu traucēt, bet mums ar visiem līdzekļiem jāpūlas sasniegt viņas augstāko pakāpi. Katram stāstam vajaga sevī saturēt šādu augstāku pakāpi, jo citādi viņu nav vērts pasniegt.

Kā modernā psiholoģija ir atkal atdevuse tiesības ilgi sāņus nobīdītai dvēseles dzīves sērdienītei jūtām, tā viņa arī paceļ savā godā no Cillera un viņa piekritējiem nosmādēto tēlošanas metodi. Kā jau Herbarts ir uzsvēris, pēdējā ir vienīgais ceļš, kurš ievēro jūtu sakušanas, respektīvi, psihisko rezultantu likumu, kuram ir jāseko, lai varētu iesilt bērnu sirdis un jūtas. Tam jābūt mūsu galvenam mērķim; jo tikai tādā kārtā mēs mazajiem padarīsim Bībeles vielu mīļu un dārgu un modināsim viņos gribu, vēl vairāk ar to nodarboties. „Cik tas bija jauki! Lūdzu pastāstiet šo stāstu vēlreiz!” Tā lūdzas mazie stāstu beigās.

Kas jādara pēc pirmās pasniegšanas? Herbarts raksta: kamēr skolnieki vēl nav nodevušies jaunām domām, skolotājs tos uzmodina atkārtot dzirdēto. Ja mēģinājums neizdodas, tad ir vēl laiks, sniegt palīdzību. Cillers saka: katrs sevišķi nodalītais gabals labākas iemācīšanas un labākas saprašanas dēļ ir tik bieži un tik dažādos veidos bez steigas



un pārsteigšanās jāatkārto, ka priekšstatiem ir pietiekoši daudz laika nostiprināties. Viela ir arvienu jāiemāca vienam skolniekam, pie kam citi visu to uzmanīgi noklausās un tā mācās līdz. Vislabākā gadījumā skolotājam var nākt palīgā kāds skolnieks, kurš iemācāmo materiālu jau saprot un var atstāstīt. Bet ja viņš to nevar veikt, tad skolotājam tas uz vietas jāizdara pašam, jeb jāņem palīgā grāmata. Kā Herbarts, tā Cillers tā tad pagēr no skolniekiem tūlītēju materiāla atkārtošanu. Cillers augšējā citātā iet daudz tālāk nekā Herbarts. Skolas priekšnieks K.Rihters savā grāmatā „Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen”, ievērojot mūsu lielās klases ir nosaucis šo metodi par nepsiholoģisku. Bet arī Rihters ieteic tāpat, kā skolas padomnieks K.Lange savā „Über Apperception” un kā lielākā daļa metodiķu, tūlītēju stāsta atkārtošanu no skolnieku puses.

Arī šis priekšraksts ir jāatraida kā nepsiholoģisks. Modernā psiholoģija mums māca, ka psihiskie likumi ir vispārīgi, lai gan bērnu psihiskā iekustinājuma stiprums, ātrums, apmērs ir savādāks nekā pie pieaugušiem. (Lielākā daļa no šī darba rezultātiem tā tad noder arī vidus un augstākām klasēm, tikai pie dažiem būs vajadzīgi mazi pārgrnozījumi.) Bet kā izturas pieaugušais, lai viņš varētu piesavināties bagātu priekšstatu kompleksu? Iedomāsimies tūristu, kurš stāv kāda kalna virsotnē un ne tikai grib baudīt skatu, bet arī padarīt to par savu garīgo īpašumu. Viņš papriekš nodosies kopiespaidam, tā tad liks priekšstatiem darboties uz viņu visā savā kopībā. Jo brīnišķīgāks skats, jo jūtu iekustinājumi intensīvāki, un jo lielāka ir vēlēšanās uzņemt paliekamu iespaidu. Tikai jūtās atrodas pamudinājums, nodarboties ar kaut kādiem priekšstatiem. Sākot ar kādu viņam pazīstamu punktu, varbūt ar to, no kurienes viņš pats bija nācis, tūrists vēros, kā rindojas cita aiz citas kalna grupas, līdz viņš būs atkal nonācis uz izejas punktu. Tomēr šis skats ir ļoti bagāts, un uzmanīgais skatītājs būs atlasījis jaunus jaukumus; vēlreiz viņš visu to uzmanīgi apskatīs. Tā viņš vairāk reizes liek visam redzētā, kura izskats un iespaids pastāvīgi drusku izmainās, vienā un tai pašā kārtībā iet cauri savam skatu punktam. Un pie katras nākošās atkārtošanas aina arvienu pilnīgāki iespiežas apziņā; tagad viņš pat ar aizvērtām acīm redz savā apziņā, kā viena kalnu grupa seko otrai. Tā paliek viss apkārtējais skats par viņa garīgo īpašumu.

Ikkatris kā tēlojums pasniegtais Bībeles stāsts, kā fantāzijas bilde ir bagāts priekšstatu komplekss. Lai viņš paliktu par skolnieka īpašumu, viņam vajag vairākas reizes iziet caur viņa uzmanības „fokusu”, jo uzmanība ir diezgan nepastāvīga.

Pie katra atjaunota uzmanības akta paplašinājās audzēkņu redzes aploks un skatu punkts. Materiāls tādēļ tiek vairāk grupēts, un tā kā grupas seko cita aiz citas, tad viņas iekšķīgi sakūst viena ar otru. Tā rīkojoties metodiķis turēsies stingri pie Vundta psiholoģijas likumiem: komplicētas formas (un par tādām jau varēsīm apzīmēt visus Bībeles stāstus) mēs aptveram tikai pēc vairākkārtīgas apgaismošanas. To pašu Vundts saka citā vietā: kad mēs vienu un to pašu iespaidu vairāk reizes no vietas apercepējam, tad nākošās apercepcijas mēdz palikt skaidrākas un saprotamākas.

Šī stāstu atkārtošana jāizdara skolotājam, jo viņam vien ir iespējams stingri ieturēt fantāzijas priekšstatu kārtību. Tas ir ļoti svarīgi; jo šo notikumu priekšstatu īpašība ir tā, ka tie elementi, no kuriem viņi sastāv, seko viens otram noteiktā, negrozāmā kārtībā, tā ka, ja šī kārtība izmainās, arī tēlojums paliek cits, neskatoties uz to, ka viņa sastāvdaļas paliek tās pašas. Pie tēlojuma atkārtošanas daudz kas var tikt stāstīts citiem vārdiem, tikai fantāzijas tēlu kārtībai jāpaliek tai pašai. Pārkāpumus pret šo bērni arvienu ievēro un tūliņ saka: tas jau vēl nenāk!

Ka stāsti ir vairāk reizes jātēlo, redzams jau no bērnu izturēšanās. Ja stāstīšana uz bērniem ir atstājuse kaut kādu iespaidu, tad viņi tūliņ lūgsies, kā jau augšā reiz tika minēts. Jūtas ir iekustinātas, bērnu dvēsele grib nākt pie lielākas skaidrības un grib pilnīgi piesavināties uzņemtos iespaidus; tāpēc bērni vēlas, lai uzskatāmais priekšstatu komplekss vēl reiz slīdētu cauri viņu skatu „fokusam”; skolotājs var būt drošs, ka skolniekos netrūks

uzmanības. Ja pirmo reiz stāsts ir darbojies stipri uz jūtām, tad tagad viņš dod skolniekiem vairāk baudījuma. Viņu garīgais redzes lauks jau aptver daudz priekšstatu uz reizi, tādēļ viņi var pakavēties pie sīkumiem ilgāk, var par tiem vairāk priecāties. Iemācīšanās process ir jau pilnā gaitā. Stāstu gala vārdus daži ar prieku runās līdz, kur viņu domas būs aizsteigušās stāstījām priekšā.

Pēc maniem piedzīvojumiem spriežot, abās zemākajās klasēs ir vajadzīga trīsreizīga stāsta stāstīšana. Abās nākošās pietiek, ja tikai stāsts nav par garu, divreizēja tēlošana; bet arī trešā nav par ļaunu. Pie pirmās tēlošanas iespaidu atstāj galvenām kārtām stāsta iekšējais saturs. Līdzās atsevišķu priekšstatu satura jūtām ir jāievēro arī gaidu jūtas. Bērni steidzas uz priekšu, vēlas zināt, ko tā vai cita persona darīs utt. Abēju jūtu rezultāts – ir kopjūtas ar tādu intensivitāti, ka mazajiem stāsta materiāls izliekas lielā mērā pievilcīgs, tā ka tie sāk censties pēc pilnīgas stāsta piesavināšanās.

Kas stāstus izved par daudz plaši, saprotams par daudz prasa no mazajos fiziskiem spēkiem. Tikai spēcīgākie no viņiem vēlēties tūlītēju stāsta atkārtošanu. Ar prieku atkārtojums tiks apsveikts nākošā jeb pēc tam sekojošā dienā, pateicoties tām kopjūtām, kuras ir izcēlušās pie pirmās stāstīšanas. Kurš no mums vēlēties kāda garāka interesanta priekšnesuma tūlītēju atkārtošanu! Bet ja viņš ir drukāts, mēs labprāt vēl reiz viņā iedziļināties. Varam sacīt, ka stāstīšana nedrīkst ilgt vairāk par divdesmit minūtēm. Normālajam laikam vajadzētu būt desmit līdz piecpadsmit minūtes. Bērnus, kuri aiz kaut kādiem fiziskiem iemesliem nevar būt pat dažas minūtes uzmanīgi, ieteicams nosēdināt uz beidzamiem soliņiem, lai viņu nemierīgā izturēšanās netraucētu citus līdzskolniekus viņu uzmanībā.

Arī par stāstīšanas ātrumu mēs pie Vundta atrodam dažus aizrādījumus. Ja, piemēram, vajaga bērnu gaidu jūtas sevišķi stipri saskrūvēt, tad jāstāsta ļoti lēnām. Saprotams, tas nav jādara no viena līdz otram stāsta galam, tas par daudz skolniekus nogurdina un beidzot stāsts var palikt pat garlaicīgs. Bet kulminācijas punktā tas ir jāievēro, jo „pie ļoti lēnas iespaidu maiņas iestājas stiprā mērā gaidu jūtas”. Jā, dažās vietās ieteicami pat palikt drusku stāvēt! Skolēnu acis ir kā piekaltas pie stāstītāja lūpām. Beidzamajā stāsta daļā, kad jātēlo sekas, kuras ceļas no kāda svarīga vārda vai darbības, ātri jānāk priekšstatam aiz priekšstata, lai bērnos varētu izsaukt pārsteiguma jūtas. Pie ļoti ātras priekšstatu maiņas turpretī parādās tikai tādas pārsteiguma jūtas, kuras pavada katru iespaidu, saka Vundts.

Dažs labs iesācējs pabrīnēsies, ka stāsta otrais iespāids būs manāmi mazāks. Jau pie otras tēlošanas jūtu notrulināšanās likums sāk darboties un tas jau ir pilnīgi dabiski; jo tagad taču bērni un viņu garīgais stāvoklis ir daudz savādāki, kā stāstot pirmo reizi. Nav vairs, piemēram, šo gaidu jūtu tik augstā mērā; nervu uzbudinājums arī jau ir daudz mazāks. Kādas pūles zemniekam un zirgam, ja vajag par jaunu apart kādu lauku, kurš ilgāku laiku gulējis nearts; bet katra nākošā aršana tam jau ir daudz vieglāka, zemei paliekot arvienu irdenākai. Arī citur mēs novērojam, ka atkārtojuma sekas pastāv darbības atvieglināšanā.

Kas lai notiek, kad bērni ar materiālu ir jau iepazīstināti? Katrs psihisks process tiek reizē pavadīts no kāda fiziska. To mēs ļoti skaidri varam novērot pie mazajiem. Viņu aciņas ir ieplestas, sejiņas viņiem ir saskārtušas, priecīgā uzbudinājumā daži no viņiem ir sasītuši rokas jeb ir saslējušies utt. Bet tie ir tikai redzami fiziskie izteiksmes veidi. Viņiem paralēli iet dažādi iekšēji, piemēram, sirds pukstēšanas apmēra palielināšanās, asiņu trauku izplešanās utt. Šie fiziskie uzbudinājumi pastāv ilgāki, nekā psihiskie, viņi tiecas apmierināties, grib kaut kā izteikties. Bērni skatoties pēc sava raktera (rakstura) paliek vai nu klusāki jeb trokšņaināki. Daži grib izsacīt vārdos to, kas spiež viņu sirdi; citi atkal grib sakopot savas domas, pārdomāt. Kādu uzskatāmu piemēru mums dod šeit E.Linde, pasniedzams kādu mazu piedzīvojumu no mājas audzināšanas. Tādiem klusiem raksturiem jāatļauj mierīgi pašiem sava vaļa un to mēs panāksim, ja Bībeles stāstus atliksim uz beidzamo

stundu. Tas ir no ļoti liela svara, kā priekš audzinātāja, tā arī priekš audzēkņa. Beidzamais nodarbosies ar šo stāstu arī pa ceļu uz mājām un pat vēl mājās. Vundts saka: ja mūsu uzmanību nesaista vairs daži jutekļu kairinājumi, tad sāk mainīties atmiņas priekšstati paši no sevis savā starpā. Ka tas tiešām tā ir, to būs daudzi piedzīvojuši no teātra braucot mājās. Tur nāk un iet redzētās lugas personas un nospēlē vēl reiz mūsu atmiņā visus tos skatus, kuri visvairāk iekustinājuši mūsu jūtas, pie kam tas notiek vai nu vairāk, vai mazāk saīsinātā formā. Galvu kratīdama būs jau dažreiz līdzbraucošā publika noskatījusies uz kādu pasažieri, kurš domās nogrimis bija apsēdies savā vietā un piepeši, atcerēdamies kādu jautru skatu, sāk skaļi smieties. Ka šāda atmiņas priekšstatu maiņa ir arī pie bērniem, to mēs redzam no skolnieku vārdiem, kurus jau ļoti bieži esmu dzirdējis tai Bībeles stāstu stundā, kura sekoja pirmais tēlošanai: „Es viņu tūliņ atstāstīju mātei”, jeb „Es viņu atstāstīju, bet vēl lāgā negāja un māte sacīja: tev labāk jāuzmanās.”

Tā tad ir ieteicami un pat nepieciešami, atlikt materiālus. Kuriem jānodarbina skolnieku jūtas, uz beidzamām mācības stundām. Iepriekš jādod darbs prātam; no rīta tikpat bērni, kā skolotājs darbojas vairāk ar prātu. To jau saka arī paruna: pa priekšu darbs, tad atpūta (pajautrināšanās); šinī gadījumā jūtu pacilājums. Šai parunā izteicas kāds svarīgs psihisks likums, kurš dzīvē parādās daudz vietās, bet kurš skolās netiek ievērots, lai gan tur visam vajadzētu notikt pēc psihiskiem likumiem. Visur tiek iziets no mazāk uzsvērtiem uz vairāk uzsvērtiem priekšstatiem. Tā tiek pretim strādāts jūtu notrulināšanai, kura ar laiku draud iestāties. Drāmās kulminācijas punkti ir arvienu nolikti galā. Katrā koncertā vai varietē programmā galvenie numuri ir arvienu ievietoti pret beigām. Katrs mākslinieks ceļ priekšā savus labākos gabalus kā beidzamos. Ja mēs kādu gribam iepriecināt ar dažādām dāvanām, tad pasniedzam tam to vērtīgāko kā beidzamo. Krāšņākais skats, kādā labi sarīkotā svētku gājienā mēdz būt beidzamais. Visur raugās uz to, lai tēlojamie priekšstati tiktu pasniegti pakāpeniski pieaugošā progresijā. Ko mēs skolotāji sacītu, kad mums kādā skolotāju sapulcē pēc trīs stundas garas priekšnesumu klausīšanās vēl tiktu uzdots, veselu stundu smērēt dažus burtus jeb nodarboties ar saskaitīšanas un atskaitīšanas uzdošanām. Bet mūsu mazajiem tas tiek uzspiests. Kad ieskatāmies pastāvošajos stundu sarakstos, tad, piemēram, lasām: Bībeles stāsti, vācu valoda, rēķināšana, rakstīšana, jeb arī: rakstīšana, rēķināšana. Būs laiks, kad arī tautas skolās stundu kārtība būs padota likumam, pēc kura dzīvē visur tiek strādāts. Tas ir Lēmaņa kārtības likums (Folgegesetz); šis likums ir jau no Fehnera atrasts un formulēts estētikas laukā; viņš noteic, ka priekšmeti jāpasniedz skatoties pēc tam, kādu iespaidu viņi atstāj uz jūtām. Pie Lēmaņa viņš skan: ja seko viens otram divi vai vairāki vienādi vai nu patīkami vai nepatīkami priekšstati, kuri tikai atšķiras caur savu jūtu toņa stiprumu, tad patikas, vai nepatikas jūtu kopējā summa būs dažāda, skatoties pēc tā, vai kāda vājāka patika vai nepatika iet stiprākai pa priekšu jeb otrādi. Tuvāki jāapzīmē jūtu kopējā iznākuma starpība sekošā kārtā: vislielākā patika jeb vismazākā nepatika, kuras zem zināmiem noteikumiem ir sasniedzamas, iestāsies caur progresiju pozitīvā virzienā, t.i. caur pāreju no stiprākām uz vājākām nepatikas jūtām, jeb no vājākām uz stiprākām patikas jūtām, turpretim iestāsies vismazākās patikas jūtas, jeb lielākās nepatikas jūtas caur progresiju negatīvā virzienā, tā tad pārejot no stiprākām patikas jūtām uz vājākām, no vājākām nepatikas jūtām uz stiprākām.

Katrā ziņā nav tādu mācības priekšmetu, kuri kādā skolnieku daļā neizsauktu arī nepatikas jūtas, piemēram, neveiklos skolniekos rakstāmā stunda izsauks daudz nepatikas jūtu, pie vājākiem ar tādām jūtām būs savienota rēķināšanas stunda. Tāpēc šie arī jāpieved Lēmaņa izlīdzināšanas likums, kurš ievēro augšā pievesto un papildina kārtības likumu.

Šim līdzīgi tas ir tā formulēts: ja seko viens otram divi jeb vairāki vienlīdzīgi pa daļai patīkami, pa daļai nepatīkami priekšstati, kuri atšķiras savā starpā tikai jūtu toņu stipruma ziņā, tad tiks sasniegtas, skatoties pēc apstākļiem, vai nu vislielākās patikas jūtas, jeb arī

vismazākās nepatikas jūtas, tai gadījumā, ja šī rinda savā kopībā ies pozitīvā virzienā, un iestāsies vismazākās patikas vai vislielākās nepatikas jūtas, kad šī rinda visā savā kopībā ies negatīvu virzienu.

Materiāli, kuriem galvenā kārtā jāgriežas pie bērnu fantāzijas jeb jūtām, jāpasniedz kā beidzami. Tikai maz pamazam nervu sistēma atgriežas savā normālā stāvoklī. Pat tad jūtas uz organismu atstās zināmu iespaidu, kad viņas nerasniedz tādu spēku un apmēru, kurš paliek redzams citiem cilvēkiem. „Visas jūtas pastiprinājās caur pārmaiņām, kas notiek t.s. dzīvības jūtās, pie kam šīs pārmaiņas izzūd ļoti lēnām”. Visām jūtām sevišķi intensīvākām, spēcīgākām vajadzīgs zināms laiks, lai viņas varētu nomierināties. Bet ja Bībeles stāstu stundai seko kāda gramatikas vai rēķināšanas stunda, tad mēs lietojam pret saviem skolniekiem varu, neļaujam uzbudinājumam pamazām nomierināties un tādā kārtā paši izjaucam sasniegto iespaidu. Atminēsimies jau agrāki citētos B.Spensera u.c. izteicienus. Mēs nojaucam, ko uzcēlām pirmā stundā. Ar to tiek bērniem apgrūtināta iemācīšana un atstāstīšana.

Priekšlikums, pārcelt Bībeles stāstus uz beidzamo stundu, nav jāsaprot gluži burtiski. Skolotājs tādā gadījumā atkal rīkotos nepsiholoģiski. Katrā ziņā Bībeles stāstu mācības vielā būs arī materiāli, kuri griežas tikai pie skolnieku prāta un atmiņas, atcerēsimies, piemēram, priekšā rakstītās dziesmas, kuras ir skolniekiem iemācāmas; tās mēs tīri mierīgi varam apskatīt un iemācīt pirmajā stundā. Tāpat pirmo mācības stundu varētu izlietot priekš tam, lai abstraktos jēdzienus padarītu dzīvus ar fantāzijas priekšstatu palīdzību, par ko būs vēlāk runa. Visādā ziņā šie daudz kas tiek atstāts skolotāja pedagoģiskam taktam. Katrā ziņā skolotājam vajadzētu atstāt pilnīgu brīvību pašam noteikt katras dienas mācības priekšmetu kārtību. Ļoti jānožēlo, ka mūsu lielie skolu organismi arvienu vairāk pieņem **fabriku** karakteri, kurā stundu kārtība jau pa lieldienām tiek stingri noteikta (ārzemēs mācības gads sākas pēc Lieldienām). Bet katris lauku skolotājs un katris skolotājs pilsētā, kurš visus priekšmetus pats pasniedz savā klasē, varētu viegli katru dienu noteikt savu mācības priekšmetu kārtību, kā to paģēr jūtu likumi, nemaz nenākdams sadursmē ar citiem faktoriem. Bībeles stāstu jeb ticības mācības stundu nolikšanai uz pirmo stundu ir tīri vēsturisks pamats. Pašas ticības mācības labā ir jānožēlo pastāvīga Bībeles stāstu stundu nolikšana uz pirmo stundu, jo iespaids, kuru mēs sasniedzam pirmajā stundā, nekad nevar nostiprināties. Caur sekošot rēķināšanas, gramatikas u.c. stundām, mēs to nojaucam, ko nupat esam uzcēlušī.

Prasībai, pārcelt pa daļai jūtu dzīvei nolemtos materiālus uz beidzamām mācības stundām, pie kuras mēs tikko nonācām, dibinoties uz psiholoģiskiem pamatiem, un kuru es praksē atrodu par izvedamu, piekrīt arī profesors Dr.Barts: „Pēc tādām stundām, kā rēķināšanas, vajadzētu nākt tādām, kuras modina afektus, kā piemēram, Bībeles stāstu jeb vēstures. Arī skatoties pēc tā, kādā mērā kāds priekšmets nogurdina bērnus, rēķināšana jāuzskata par vienu no visvairāk, bet ticības mācība par vienu no vismazāk nogurdinošiem priekšmetiem. Rēķināšanas stundā var ļoti viegli izcelties nepatikas jūtas, bet tādas nedrīkst izcelties garu pacilājošās Bībeles stāstu stundās. Reliģiskai mācībai jābūt priekš bērnu gara tādai, kāda ir siltā dzīvinošā pavasara saule priekš visas radības. Nekad nedrīkst reliģiski pārdzīvojumi asociēties ar nepatikas jūtām.

Pēc šīs novirzīšanās, atgriezīsimies pie jautājuma: kas lai notiek pēc trešās stāsta pasniegšanas (pirmā un otrā ir tikušas pasniegtas dažādās dienās priekšpusdienas mācību stundu beidzamā daļā) divās zemākās, jeb pēc otras – divās vecākās klasēs?

Bet iepriekš mums jāatceras kāds svarīgs jūtu likums: tas ir jūtu toņu reprodukcijas likums, kurš skan: jūtu toņi var tikt reproducēti ar to, ka tiek atjaunoti priekšstati, ar kuriem tie ir bijuši savienoti. Un jo pilnīgāki izdodas intelektuālo (prāta) elementu reprodukcija, jo pareizāki un stiprāki tiek izsaukti jūtu elementi (Lēmans).Pēc trešās, respektīvi, otrās stāstu

stāstīšanas būs skolnieku jūtas katrā ziņā atkal aizkustinātas, kaut arī jau drusku būs nācis spēkā jūtu toņu notrulināšanās likums. Pirmajam uz jūtām dibinātam spriedumam, kurš bija dzirdams pēc pirmās stāstīšanas, kaut arī viņš bija ļoti nenoteikts, tagad, kur viela no skolniekiem ir labi apersepta, seko otrs, kuram jau piemīt noteiktāks raksturs. Bet tā kā gandrīz katrs stāsts tēlo kādu notikumu, kurā darbojas personas, tad arī bērnu domas ir galvenām kārtām vērstas uz šīm personām. Un tā pats no sevis gluži dabīgi rodas mērķis: kurš jums ir patīcis, kurš nē? Jeb: mēs tagad runāsim par stāstā minētām personām.

„Jaunībai atbilde ir tūliņ pie rokas”. Šīs Šillera sentences patiesība parādās pie katras stāsta tēlošanas. Bērni ir jūtu cilvēki; tāpēc lielākā bērnu daļa tieksies izteikt savus jūtu spriedumus; dzīvi spriežot par apskatītām personām, viņi savām jūtām atrod apmierinājumu, bet pie gadījuma tās, atduroties uz pretrunu, var tikt no jauna saviļņotas. Katrs bērna spriedums ir vairāk dibināts uz jūtām. Un tas jau arī savādāki nevar būt, viņu prātam vēl jāattīstās. Jau skolotājam stāstot viņi ir taisījuši savu spriedumu, kurš lasāms viņu vaibstos. Bet tā kā stāstam vajaga būt uzbūvētam pēc jūtu likumiem tā, ka visvairāk uzsvērtie priekšstati, gaidu momenti, visvairāk uzbudinošie kontrasti būtu ievietoti stāsta beigās (nav pie stāsta uzbūves jāievēro tikai kārtības jeb izlīdzināšanas likums, bet arī jāievēro likums par jūtu atkarību no laika), tad ir tīri dabīgi, ka stāsta galā nervozais uzbudinājums atrodas vēl uz augstas pakāpes, kaut arī gaidu jūtu vietā, mezglam atrisinoties, ir iestājušās jaunas, atslābšanas jūtas (piepildījuma jūtas). Šis uzbudinājums atrod pa daļai sev apmierinājumu sprieduma izsacīšanā. Tā ir instinktīva parādība. Arī mums vajadzētu lietot pret sevi varu, ja mēs necitētu kādu vietu no Nalovska rakstiem par jūtām: „Ja kāds priekšmets jeb persona mūsos modinājuši patiku, tad negribot šīs jūtas izteiksies kādā spriedumā par minēto priekšmetu (personu); iekustinātās patikas jūtas izteiksies vārdos: „skaists”, „jauks”. Pretējā gadījumā nepatika, jeb riebums izteiksies apzīmējumā „neglīts”, „slikts”. Tikai ar pūlēm mēs varēsim atturēties no viena vai otra sprieduma izsacīšanas. Ja kāds iekaro mūsu simpātijas tūliņ pēc pirmās satikšanās, tad sakūst tūliņ kāda daļa estētisko un ētisko patikas jūtu kopējā jūtu stāvoklī, kuru mēs parasti izsakām vārdos: tas cilvēks, kuru es satiku, man patīk. Šāda sprieduma izteikšana cilvēkam bieži izliekas ļoti vajadzīga un tam sagatavo atvieglināšanu. Spriedums tādā gadījumā ir instinktīvs un dibināts uz jūtām. Viens no sprieduma galveniem veidiem ir vērtēšana, kura dod kādam priekšmetam zināmu priekšroku jeb atkal to atmet. Atļaujiet man citēt kādas domas par šādu jūtu sprieduma svarīgumu: ētiski un praktiski ņemot, jūtu spriedumi, ja tie tikai būs patiesīgi, ir vērtīgāki nekā prāta slēdzieni, tādēļ, ka viņi izplūst no personas dziļumiem, ir elementārāki un drošāki par otrajiem. Katrai prāta izglītošanai vajadzētu iziet uz to, lai stiprinātu jūtu spriešanas spēju un grieztu to uz pareizo ceļu. Ir jau tiesa, ka atsevišķos, tā arī fragmentāros priekšmetos pietiek ar prāta spriešanu, bet lielu harmonisku vienību, kā cilvēku, mākslas ražojumu, pasaules visuma apspriešanā mūžīgi patiesīgs vadons ir tikai jūtas (Linde). Viņu nozīmes un instinktīvās darbības dēļ, metodiķim gan jāgriež vērība uz jūtu spriedumiem. Viņam spriešanas tieksme jāizlieto savā labā un to viņš panāks, ja tas trešais pakāpei uzstādīs tādu mērķi, kādu jau agrāk minējām. Tā metodiķis bez pūlēm saistīs bērnu uzmanību.

Bērnu organisma uzbudinājumam, kurš izcēlies caur trešo, respektīvi, otro tēlošanu, mēs ļaujam nomierināties, likdami bērniem īsumā raksturot stāsta personas. Šo nomierinājumu var sasniegt ar prāta darbību, kura pēc Vundta domām, pastāvīgi iztek no koppriekšstatiem, kuri satur patiesi priekšā stādāmus piedzīvojumus (tie ir bērniem dotie atsevišķie fantāzijas priekšstati), saistītus dažādās attiecībās un savienotus vienā kopumā. Bērniem jāliek motivēt, kādēļ viņi taisījuši vienu vai otru spriedumu.

Bet tā kā mēs zinām, ka visi jūtu iekustinājumi izteicas vārdos, vaibstos un kustībās (mums Bībeles stāstos lielāko tiesu ir darīšana ar vienkāršiem, dabiskiem cilvēkiem un nevis ar politiķiem un intrigantiem, kuri pūlas apslēpt savas jūtas) un ka pie tēlošanas stāstītājs lieto

šos izteiksmes līdzekļus, tad bērniem ir zināmas visas ārējās pazīmes un viņu kopīgais saturs. Un šis beidzamais, tā tad jēdziens (saprotams, ne stingri loģiskais! Šādu jēdzienu izstrādāšana notiek uz daudz vēlākas dzīves pakāpes), skolotājam ir jāizved kā atsevišķu priekšstatu apvienojums. Mēs to darām ar nodomu, ko dara katra, kaut arī neizglītota māte pate no sevis. Papriekš tēli, tad jēdzieni! Visi jēdzienu priekšstati ir paši par sevi bez jūtu toniņiem. Bet tā kā mēs tieši pārejām no jūtu ziņā spilgtiem tēliem uz jēdzieniem, tad uz tiem jāpārceļas arī jūtu tonim. „Neuzsvērtus priekšstatus mēs uzsveram, ja mēs viņiem pievienojam jūtu ziņā spilgtus priekšstatus”, sacīja docents Dr.Brāns savā priekšlasījumā par pedagoģisko psiholoģiju.

Ne tikai priekšstati asociējas savā starpā, bet arī, kā māca modernā psiholoģija, priekšstati ar jūtām un otrādi. Kaut ko tuvāku par jūtu savienošanos varam palasīties pie Lēmaņa. Jēdziens savienojas ar uzskatīto personu jeb lietu, savienojas arī ar bērniem valdošām jūtām. Bet jo spēcīgāki tēlošana ir darbojusies uz jūtām, jo lielāks jūtu svars kritīs uz jēdziena priekšstatu un jo vieglāki tas vajadzības gadījumā būs reproducējams. Ka jēdziena priekšstati tā jāuzsver, to redzam no sekošiem Brāna vārdiem: „Mums nav citu līdzekļu iespīst priekšmetus mūsu apziņā, kā tikai uzsverot viņu jūtu pusi. Tikai ar to, ka priekšstati izsauca stipras jūtas, tie tiek nostiprināti mūsu apziņā”. Mums pirmmācības skolotājiem jāgriež sevišķa vērība uz šādu stipri uzsvērtu jēdzienu radīšanu, kur mēs gribam sagatavot pamatu kādai labai mācībai.

Ka mēs esam uz pareiza ceļa, tieši pievienodami uz pārdzīvojumiem dibināto jēdzienu tam tēlojumam, kurš tika dots uz otras pakāpes, redzams arī no tā, ko Vundts saka par prāta darbību. Pie Vundta ir sacīts: „Jēdzienu priekšstati atšķiras uzkrītošā kārtā no fantāzijas priekšstatiem ar savu nenoteiktību un ar to, ka viņi viegli pārmainās. Tikai caur to vispārīgie jēdzieni paliek noteiktāki, ka par jēdziena vietas izpildītāju tiek ielikts atsevišķa priekšstata saturs”. Kāda priekšstata saturs tas ir, par to Vundts nesaka ne vārda. Bet par to mēs paši viegli pārliecināsimies, kad kādā izdevīgā brīdī ļausim rasties asociācijām. Visizdevīgākais laiks priekš tā būtu agris rīts, kad mēs mostamies no miega, kad miesa un gars ir pilni svaigiem spēkiem. Mums jātur acis aizvērtas, lai mūsu uzmanība netiktu uz kaut ko novērsta, arī visām gaidu jūtām vajaga būt izzudušām. Mūsu smadzenēm jābūt brīvām no katra spiediena. Ar izbrīnēšanos mēs ievērosim, ka vispārējie jēdzieni reproducē pirmā vietā tādu priekšstatu saturu, kurš bieži attiecas uz sen pagājušiem laikiem. Jēdziens „teātra luga” gandrīz acumirkli izsauca manā atmiņā vārdu „Merlins”. Es nevaru atcerēties šīs operas nosaukumu lasījis kaut kādā sludinājumā šais trīspadsmit gados, kamēr esmu šeit! Kādēļ pie minētā jēdziena man neienāca prātā Vāgnera „Loengrins”, Gētas „Fausts”, Šillera „Vilhelms Tells”, Šekspīra „Romeo un Jūlija” utt.? „Merlins” bija pirmā opera, pirmais teātra gabals, kuru es uz kādas lielas skatuves (Drēzdenes galma teātrī) redzēju uzvedam no pirmās šķiras māksliniekiem, un kurš šī iemesla dēļ uz visu manu organismu atstāja lielu iespaidu. – Manā atmiņā izcēlās kāds cits jēdziens, jēdziens „istabas meita”. Varbūt par iemeslu šī jēdziena reprodukcijai bija kaut kāds troksnis, pie kura bija vainīgs apkalpotājs. Bet līdz ar šo jēdzienu pār atmiņas sliksni pārkāpa vārds „Marta Pfund”. Šī vārda īpašniece priekš septiņiem gadiem bija pie mums par kalponi. Kādēļ šis jēdziens izsauca manā atmiņā taisni šo vārdu, kurš jau vairāk kā septiņus gadus mūsu ģimenē nav ticis minēts, kādēļ ne tagadējās istabas meitas vārdu, jeb tās, kura pie mums vietā iestājās pirmā? Tas notika vasaras brīvlaikā. Vēlu vakarā es ar savu ģimeni un dažiem pazīstamiem biju pārnācis mājā no kādas pastaigāšanās. Tikko bijām kādas divas stundas gulējuši, ka tikām modināti no spēcīgiem sitieniem pa durvīm un stipriem kliegzieniem. Uguns blāzma piepildīja visu istabu. Vēl kāda pusstunda un mēs būtu krituši ugunij par upuri. Iespaids uz manu organismu bija lielisks. Un tādēļ ir viegli izskaidrojams, ka jēdziens „istabas meita” savienojas ar augšā minēto personu, caur kuras vieglprātību mēs bijām nākuši tādās briesmās. Kādēļ pie jēdziena „zaldāts” izcēlās

atmiņā vārds „Rihters”? Tas ir tā vīra vārds, kurš pie militāriskiem mēģinājumiem bija mans pirmais skolotājs. Bet es nevaru atcerēties viņa vārdu divpadsmit gadu laikā kādreiz minējis. Un tomēr man ir ļoti slikta vārdu atmiņa! Kādēļ es nevarēju pieci vai seši gadi atpakaļ nosaukt mana tiešā priekšnieka vārdu, kad mans bijušais labais semināra direktors pēc tā jautāja? Kādēļ man iekrita prātā mana pirmā direktora un citi vārdi? Un, cienījamo lasītāj, kurš koks tavā apziņā ir saaudzis ar vispārējo jēdzienu „koks”? Manā apziņā tūliņ parādījās varena liepa mūsu mājas priekšā, kuras ēnā esmu rotaļājies, kuras ziedu smarža mani ir iepriecinājusi, no kuras izžāvētiem ziediem māte pagatavoja tēju, no kuras zariem strazdi man vēstīja pavasara atnākšanu. Ābele! Jā, tur viņa stāv aiz sētas! Viņas augļi ir tik sārti un tik gardi! Un bumbiera koks! Tur dārzā pie vecmāmiņas mājiņas jumta gala māj viņa zari. Cik bieži mēs neuzlīdām viņā, lai varētu notiesāt gaiši dzeltenos, sulīgos bumbierus!

No visa sacītā varam slēgt, ka katra jēdziena vietas izpildītājs, kurš viņam līdz ar to dod lielāku noteiktību, ir tā priekšstata saturs, kurš uz mūsu organismu, tas ir uz mūsu jūtām, ir atstājis stiprāko iespaidu. Savās mācībās mēs nāksim vistuvāk šai parādībai, kad no katra tēlojuma izvedīsim kādu jēdzienu, kurš savu konkrēto saturu dabū no stāsta galvenās personas. Citiem jēdzieniem ir jāatkāpjas vairāk vai mazāk atpakaļ, tie var tikt izcelti pie kādas vēlākas pārrunāšanas.

Tādam ciešam jēdzienu savienojumam ar jūtu ziņā spilgtiem priekšstatiem tiek likti ceļā dažādi šķēršļi tanī gadījumā, kad turoties pie Cillera metodes, pirms jēdziena savienošanās ar konkrētu priekšstatu, skolotājs ņem palīgā dažādus līdzīgus piemērus. Šim galvenam jēdzienam jāpārvalda kādu laiku bērnu apziņa. Lai tas notiktu, tad jāatkārto pirmais uz jūtām dibinātais spriedums, tas jāsavieno ar dabūto jēdzienu un jāmotivē.

Bet tā kā spriedums iegūst jo lielāku svaru, ja viņš saskan ar kāda mums mīļa cilvēka domām – (vienošanās izsauca arvienu patiku, pie kam paceļas arī mūsu pašapziņa) – tad arī šis spriedums būtu nostādāms par tādu, kuram piekrīt arī šādas mīļas personas. Par visām lietām ir jānorāda uz to, kurš stāv pāri visiem, jānorāda uz Dievu. Viņš ir to un to sacījis! Tā mēs nonāksim pie kāda dzejoļa, pie Bībeles pantiņa, pie kādas parunas vai sakāma vārda, kuri, pateicoties savai īsai, respektīvi, poētiskai formai darbojas vēl sekmīgāki. Tikumiski-religiskā mācībā visu vajag attiecināt uz Dievu; jo par viņu bērnam ir konkrēts priekšstats; tādēļ visi morāliskie pamudinājumi var tikt uzskatīti kā Dieva griba. Mūsu pašu bērniība liecina, ka Dieva griba ir labākā sankcija, apgalvo profesors Barts. Pasniegtie pantiņi un dzejoļi rāda bērniem, ka viņu nedrošais spriedums saskan ar augstāku būtņu spriedumu, un tādejādi noder viņiem par stiprināšanu. Bērni tos iemācās no galvas ar apbrīnojamu steigu un prieku, zināms, tikai tādā gadījumā, ja iemācāmā materiāla forma ir piemērota bērnu saprašanas spējai.

Šī pakāpiena pirmā pusē (mēs to ar pilnu tiesību varam nosaukt par nomierināšanās pakāpienu) mēs izmantojam to jūtu saviļņojumu, kurš bija izcēlies otrā pakāpienā; turpretim šī pakāpiena otrā pusē bērniem liekam saskaņot savus spriedumus ar citu personu spriedumiem. Tā apstiprinājas Vundta vārdi, ka intelektuālie procesi bieži paliek par jaunu afektu avotiem.

Cillera sistēmas (IV.) pakāpienu mēs tūliņ saistījām ar viņa asociācijas pakāpes pirmo daļu. Tam piekrīt arī K.Rihters, kurš savā Herbarta-Cillera formālo pakāpienu kritikā saka: „Tur tiek trešā un ceturtā pakāpē saskaldīts uz divām daļām kaut kas, kam dabiski vajadzētu būt apvienotam vienā kopā, jeb ar varu tiek pievienoti gabali, kuri ar pašu lietu nestāv itin nekādā jeb ļoti niecīgā sakarā.”

Kāds piemērs no bērnu istabas mums rādīs, kas tagad – bieži tikai nākošā Bībeles stāstu stundā – ir jādara. Mans 2 ¼ gadus vecais dēlens aiz kaut kāda iemesla kļiedza ilgāku laiku un ar to traucēja savu desmit gadus veco māsu pie lasīšanas. Uz viņas vairākkārtīgiem lūgumiem būt mierīgam, viņš kļiedza vēl stiprāki. Beidzot māsa visaugstākā nepatikas tonī

sacīja: „Artūrs ir slikts bērns!” Piepeši mazais piegāja viņai klāt, nostājās taisni pretim, ieskatījās cieši acīs un sacīja lēnām un noteikti: „Atūrs tlabs!” Un to viņš atkārtoja lēnām runādams atkal un atkal, pavisam sešas reizes, līdz beidzot māsa smiedamās sacīja: „Jā tu jau esi labs, kad tikai tu tā nekliegtu.” Neko neiebilzdams mazais aizgāja, lai atkal rotaļātos. Tā bija pirmā reize, kad mazais savu vārdu bija savienojis ar īpašības vārdu. Viņš to lietoja pareizā vietā, tā tad viņš tā bija sapratis. Aizskartā patmīlība, tā tad jūtas, piespieda pār viņa lūpām nākt šiem diviem vārdiem, kuri tomēr priekš viņa bija tik grūti izrunājami. Drīz pēc šī notikuma sacīja mans deviņus gadus vecais zēns uz savu brālīti: „Saki – labā māte!” Mazais viņu šķelmīgi uzskatīja un sacīja Tlabais Atur! Ak, tev taču jāsaka: labā māte! Un atkal viņš sacīja: Tlabais A (vispārēja jautrība) māte! Pēc tam sekoja tūliņ atkal: Tlabā māte! Nu, bet tagad saki: labais tēvs! Tlabais Atur! Skanēja atbilde. Tad: tlabais Atur – tēvs! Beidzot: tlabais tēvs!

Šis piemērs māca, ka jēdzieni, kuri no bērniem tikuši saprasti, jāattiecina uz dzīvi; tad viņi pāriet bērnu garīgā rīcības kapitālā. Tādēļ arī šis pakāpiens (ceturtais) ir jāsāk ar šādu mērķa uzstādīšanu: Vai jūs jau kādreiz esat pazinuši cilvēkus, kuri, piemēram, kā Ābrams, nevarēja naidu ieredzēt, jeb, vai jūs kādu pazīstiet, kurš arī bieži strīdas un kurš arī tā paceļ roku (pie kam mēs izdarām attiecīgo žesti) un grib sist. Nevis jauniemantotais jēdziens (Ābrams un Lats: miermīlīgs un strīdīgs) ir par mērķi uzstādāms, bet viņu galvenās īpašības, lai visur varētu lietot uzskatāmību. Vajaga arī radīt kādu asociāciju starp atmiņas priekšstatiem un jauno jēdzienu. Atcerēšanās un pazīšanas jūtas šai pakāpē modina bērnu uzmanību. Šīs jūtas skolotājs var saviļņot diezgan stiprā mērā, piemēram, pie jau sen izietiem materiāliem. Viņš tad bērniem dod tikai dažus aizrādījumus, kuri bērnus maz pamazām uzved uz pareizo ceļu. „Pirms vēl parādās kaut kādi noteikti priekšstatu elementi, jūtu tonis enerģiski iespiežas apziņas fokusā”, ir sacīts pie Vundta. Kāds prieks mazajiem, kad beidzot meklētais piemērs parādās viņu skatu punktā! Pēc kam sarunas gājiens būtu apmēram tāds: Pastāsti, ko tas, vai cits kāds darīja! Tā tad par kādu tu viņu vari nosaukt? Domā par to jeb citu kādu! Kas arī par viņu būs priecājies? Kurš pantiņš vai dzejolis būtu arī šinī gadījumā piemērojams? Tā tiek jēdziens un pievestie Bībeles pantiņi, dzejoļi utt. attiecināti uz dzīvi un tiek padarīti bērniem mīli un saprotami.

Šī piemērošana nezīmējas tikai uz atmiņas priekšstatiem, bet arī uz fantāzijas priekšstatiem. Ar fantāzijas palīdzību bērniem jāiedomājas dažādos stāvokļos, kuros viņi viegli varētu nonākt! Iedomājies, ka tu reiz dzirdi uz ielas strīdamies divas meitenes! Ko tu darīsi? Kāds tad tu būsi? Jeb: uz ceļiem un laukiem atrodas sniegs. Zvirbuļi un vārnas neatrod nekādu barību. Ko darīs labs bērns? Kādēļ? Kāds viņš tad arī būs? (Žēlsirdīgais samārietis).

Sakopojot atmiņas un fantāzijas priekšstatus, pēc Cillera domām tiek savienota trešā pakāpiena otrā daļa ar piekto (metodes) pakāpienu.

Tomēr mēs nedrīkstam šeit bērnu spējas par daudz augsti vērtēt, kā to dara visi Cillera piekritēji: Cillera piekritēji pārspēj ievērojamā kārtā pašu Cilleri, pasniegdami bērniem tādas mācības, idejas un jēdzienus, kuri tālu sniedzas pāri attiecīgā bērnu vecuma redzes aplokam.

Tikai pašās beigās jānāk stāsta atstāstīšanai no bērnu puses. Vairāk dienas ir pagājušas no pirmās tēlošanas, un dažs labs metodīķis domās, ka atstāstījumam vajag būt ļoti nepilnīgam. Tomēr taisni otrādi! Atsevišķiem stāsta priekšstatiem ir bijis pietiekoši laika nostiprināties. Ja mūsu uzmanība atkāpjas atpakaļ no jutekļu kairinājumiem, tad sāk atmiņu priekšstati paši mainīties viens ar otru, kā tas pie Vundta sacīts. Trešā un ceturtais pakāpienā ir panākta vēl lielāka skaidrība stāsta galvenajos momentos. Bērni droši apzinās savus spēkus, zinādami, ka tie labi pārvalda materiālu, un tāpēc tie bez bailēm ķersies pie reprodukcijas, kurā izteiksies šie sakrājušies spēki. Darbība veicas un tiek pavadīta no formālām patikas jūtām, kādas parādās uz otras pakāpes pie sintētiski tēlojošās metodes. Bet ne tikai no tādām jūtām vien! Spēkā stājas arī jūtu toņu reprodukcijas likums: jūtu toņi var



tikt caur to reproducēti, ka tiek atjaunoti priekšstati, ar kuriem viņi bija saistīti. Un jo pilnīgākā mērā notiek intelektuālo elementu reprodukcija, jo noteiktāki un spēcīgāki tiek atjaunoti arī jūtu elementi (Lēmans).

Man pagājušo gadu bija kāda skolniece, kura stostījās un tāpēc ļoti maz runāja. Kad mēs pēc pirmās Ābrama stāsta apstrādāšanas uzaicinājām skolniekus to atstāstīt, man par brīnumu pieteicās arī viņa. Es viņai liku stāstīt, un viņa to darīja ar tādu steigu, ka vārdi bira, kā krusa. Pirmos teikumus mēs ar pūlēm kaut kādi vēl sapratām; bet ar to arī bija beigas. Tad tik vairs bija uzķeramas atsevišķas skaņas un žesti. Pukstošu sirdi un apskaidrotu seju viņa apsēdās pēc tam, kad tā savu sirdi bija atvieglinājusi, lai gan vienīgi Dievs debesīs to bija sapratis. Par pamatu svabadai un saprotamai reprodukcijai no bērnu puses ir vēl sekošais: katrs priekšstats tiek pavadīts no kāda centrāla nervu uzbudinājuma. Bet jo spēcīgāks un noteiktāks ir bijis šis priekšstats, jo intensīvāks ir nervu uzbudinājums, jo izdevīgāka arī ir dispozīcija viņa atjaunošanai, reprodukcijai. Atstāstījums Bībeles tekstā, stāsta uzbūve sarunas veidā atstāj ļoti vājas dispozīcijas uzbudinājuma atjaunošanai, tāpēc stāsta atstāstījums izdodas tikai ar lielām pūlēm un viņš tiek drīz aizmirsts, bet neizbēgamas sekas no visa tā ir Bībeles stāstu iekalšana no galvas, kura nekādā gadījumā nav ciešama. Kamēr es šo te rakstu, mans deviņi gadus vecais dēlens, kurš savā klasē tiek uzskatīts par labāko skolnieku, sūdzas, ka viņš jau kādu stundu mocoties ap Bībeles stāstu par pasaules radīšanu. Tāda metode, kura prasa mehānisku „iekalšanu”, ir nepsiholoģiska.

Mēs no viņas izvairīsimies, ja atcerēsimies arvienu sekošos Cīglera vārdus: „Kas reiz ar enerģiju mūsu dvēseles dzīvē ir ieguvis paliekamu vietu un, psiholoģiski runājot, ir sekmīgi iespiedies mūsu apziņā caur tās šaurajiem vārtiem, tas ir atstājis sevišķi dziļas pēdas un var tikt tādēļ sevišķi viegli reproducēts. Jo jūtas stiprākas, jo reprodukcijas spēja lielāka!” Intensīvs jūtu saviļņojums, kā mēs augšā redzējām, ir panākams tikai tad, kad mācību pasniegšim pēc tēlošanas metodes, tādēļ vēlreiz, nost ar mācības sarunu tai pakāpē, kuras nolūks ir saviļņot skolnieku jūtas.

Visa stāsta atstāstīšana no visiem bērniem nav ieteicama dēļ ārējiem (piemēram, „nevaļas”) un iekšējiem (piemēram, „svabadas nepiespiestas atstāstīšanas”) iemesliem. Un tā izceļas metodisks princips, ka stāsts jāatstāsta atsevišķiem teikumiem jeb gabaliem. Arī vājākiem bērniem jādod izdevība, ļaut uzliesmot savai mazajai svecei. Kā viņi priecājas, kad arī viņi ar savu mazumiņu var piedalīties pie atstāstīšanas! Viena vai otra stāsta daļa ir uz viņiem atstājusi pavisam sevišķu iespaidu; to viņi reproducē bez kaut kādas samisēšanās. Patika par izdevušo darbu pārņem viņu sirdis un dod tiem dūšu, nākošu reizi ķerties pie lielākiem gabaliem.

Ja ļausim paiet ilgākam laika sprīdim, kurā stāsts netiek atkārtots, tad maz pamazam sīkumi sāk zaudēt savu spilgtumu un pats no sevis paliek bērnu atmiņā tikai stāsta skelets, līdzīgs pašam Bībeles tekstam. Nedaudzi īsi jautājumi jeb pamudinājumi ir pietiekoši, lai atsevišķiem atmiņas priekšstatiem dotu to kārtību, kādu rada Bībeles stāsti.

Pats par sevi saprotams, ka pēc iespējas arī citās stundās (piemēram, lasāmās) jāievēro tādi materiāli, kuriem ir vienāds saturs ar pasniedzamiem Bībeles stāstiem (sal. aizrādījumus praktiskā daļā).

Modernā psiholoģija ir ierādījusi pienācīgu vietu jūtām, t.i., tām psihiskām funkcijām, kuras ilgu laiku spēlēja bārenītes lomu. Ne priekšstati, bet jūtas – subjektīvākais elements mūsu dvēselē, ir dzinēji spēki cilvēkā. Kurš viņas skolniekos prot iekustināt, ir ieguvis viņu uzmanību un līdz ar to viņu apercepciju. Ievērojot jūtu nozīmi, atsevišķie metodiskie pakāpieni ir nosaucami līdzīgā vārdā ar attiecīgiem jūtu procesiem. Mēs varam runāt 1) par gara stāvokļa jeb, ar Zēfertu runājot, par jūtu noskaņojamo pakāpienu, 2) par jūtu saviļņojuma jeb gaidu jūtu pakāpienu, 3) par nomierināšanās jeb saskaņošanas pakāpienu, 4) par atmiņas jeb pazīšanas jūtu pakāpienu un 5) par

sekmīgas darbības pakāpienu. Šo pakāpienu nosaukumi atšķiras stipri no tiem, kurus dod Zēferts, jo pēdējam vairāk rūp vielas liktenis, kamēr es piegriežu vērību tam, kas notiek bērnos, uzņemot, iemācoties un pārstrādājot vielu.

Atcerēsimies vēl reiz šīs teorētiskās daļas galvenos rezultātus! Modernā psiholoģija dod mums lielāku skaidrību par dažādu mērķu uzdevumiem un īpašībām. Analīzes nolūks šeit ir savādāks, nekā to pieņem Herbarta-Cillera piekritēji.

Uz zemākās pakāpes (1.-4.skolas gados) Bībeles stāstus nevajaga ar bērniem apstrādāt sintētiskā kārtā, viņi nevar tikt pasniegti atsevišķiem gabaliem, nedrīkst arī pasniegt visu Bībeles stāstu Bībeles vai mazliet bērnu saprašanaī piemērotā formā, bet tie jāpasniedz vienīgi fantāzijas tēlu veidā. Nav jāliek bērniem stāstu tūliņ atstātīt, nevajaga to arī iztīrāt, jeb kā saka: padziļināt. Skolotājam pašam šis stāsts jāpasniedz vairākas reizes. Mazākais pirmo reizi Bībeles stāsts jāpasniedz beidzamā stundā. Uz trešās pakāpes nav sakopojami līdzīgi materiāli dēļ jēdzienu izvešanas, bet gan tūliņ jāsaista ar tēlojumu dažī no piedzīvojumiem izauguši jēdzieni, tas pats jāda ar Bībeles pantiņiem jeb dzejoļiem. Ceturtās pakāpes mērķis ir attiecināt jēdzienu uz dzīvi, izlietojot pie tam atmiņas un vieglus fantāzijas priekšstatus. Stāstu atstātīšana ir liekama beidzamā vietā, bez bērnu piespiešanas; no sākuma viss stāsts jāatstāsta uz reizi, tad – pa gabaliem.

Bet galvenais ir un paliek, ka Bībeles stāsti ir pasniedzami konkrēti, fantāzijas tēlos, kā to ir mēģinājuši Linde, Bangs, Gansbergs, Šarelmans u.c. Kā tas pie stāstiem izdarāms, to lai rāda praktiskā daļa. Ar to nav saistīta pretenzija, ka tikai tā un ne citādi šie stāsti pasniedzami. Es ceru, ka ar fantāziju apdāvinātie kolēģi sekos šiem aizrādījumiem. Tad materiāls pieaugs un no visa tā varēs izvēlēties to labāko un pasniegt mūsu mīlūļiem.

Kādi stāsti katru gadu būtu pasniedzami, par to lai spriež citi – spējīgāki.

Pēc manas pārlicības, nav jau no svara, vai sagatavošanas klasē tiek apstrādāti vai nu četri vai pieci stāsti. Vai tur pasniegt mazas pasaciņas vai Bībeles stāstus, par to nav vērts strīdēties. Pēc maniem piedzīvojumiem spriežot, Bībeles stāsti aizgrābj bērnus vairāk nekā pasaciņas. Galvenā lieta jau paliek: stāstīt uzskatāmi, lai bērnos no jūtu savīļņojuma izaugtu griba, līdzināties Bībeles stāstu cēlajiem paraugiem.

=====