

LITERĀRĀ DARBA INTERPRETĀCIJAS PROBLĒMAS SKOLĀ

Problems of Interpreting Literary Work at School

Dagmāra Ausekle
Latvijas Universitāte
Ilze Kangro
Latvijas Universitāte

Abstract. *Integration in the global world that has rapidly been happening during the independence years in Latvia has brought about many benefits in the field of education but has also created numerous problems. It has aggravated the postmodern situation which in the context of literature teaching/learning has manifested itself as decrease of learners' reading interests and skills. In didactics of the Latvian literature, the approach to interpretation of a literary work designed in the 19th and 20th has enriched with various theoretical and methodological sources from the West. It raised the necessity to develop awareness of these theories in the cultural and historical context and draw the conclusions in connection with the actual situation at schools. To solve these problems, curriculum development requires change of focus as well as varied methodological approaches should be applied to increase learners' motivation to read literature and raise awareness of themselves and the environment with the help of works of art.*

Ievads ***Introduction***

Rakstā aplūkoto jautājumu aktualitāte saistās ar nepieciešamību mainīt skatījumu uz mākslas darba nozīmi pusaudžu un jauniešu pašaktualizācijas procesā. Tajā izvirzīts mērķis pievērst uzmanību galvenajām literārā darba interpretācijas problēmām skolā saistībā ar latviešu literatūras didaktikas pieredzi 19.-20. gadsimtā un jaunākajām tendencēm mūsdienu pedagoģiskajā domā. Pētījumā izmantotās metodes: teorētiskās literatūras un starptautisko pētījumu datu analīze un praktiskās pedagoģiskās pieredzes analīze. Pētījuma bāze: teorētiskā literatūra pētījuma problēmas kontekstā, starptautiskā TEMPUS I un TEMPUS II projekta „Skolotāju tālākizglītība Latvijas universitātēs” 1994-1997 projekta materiāli, LU PPMF studentu pedagoģiskās prakses un diplomdarbu izstrādes materiāli.

Literārais darbs skolā ***Literary Work at School***

Literārā darba interpretācija skolā ir jautājums, kas arvien bijis didaktikas speciālistu uzmanības centrā jau no nacionālās literatūras didaktikas aizsākumiem. 1876. gadā Ausekļa sastādītajā „Paidagoģiskajā gadagrāmatā” ievietotajos rakstos „Kā skolēni audzināmi krietnā garā” un „Latviešu tautas dziesmas skolā” viņš ne tikai aicina audzināt jauniešus nacionālā garā, bet

pievēršas arī konkrētiem ētiskās un estētiskās audzināšanas jautājumiem. Pēc dzejnieka domām, estētiskās audzināšanas problēmu lokā īpaša uzmanība jāvelti iztēles attīstīšanai, ņemot par pamatu tautas dziesmās ietvertu tikumības un daiļuma vienotību, jo „daiļu ideālu modināt un audzināt skolēnos ir katra tautas skolotāja svēts pienākums” (Auseklis, 1955: 215).

19. un 20. gadsimtu mijā un 20. gadsimtā Latvijā, mainoties varām, mainās arī ideoloģiskās tendences un līdz ar to orientācija uz cittautu didaktikas speciālistu viedokļu dominanti gan vispārējā, gan atsevišķu mācību priekšmetu didaktikās. Tādējādi pedagogi Latvijā gūst ieskatu galvenajās tendencēs, kas ir valdošās divu valstu pedagogijas zinātnē – Vācijā un Krievijā. Uz šo varmācīgo pakļautību divu kultūru ietekmei un tās negatīvajām sekām norādīja Edvarts Virza jau savos rakstos 20.– 30.gados un aicināja no tām distancēties, lai gūtu plašāku ieskatu arī citu valstu un tautu kultūras telpā.

Neskatoties uz politiskās varas diktātu padomju laikā, latviešu literatūras didaktikā tomēr izdodas saglabāt labāko no 20.– 30. gados uzkrātā teorētiskā mantojuma un papildināt praksē pārbaudītās atziņas, ievērojot reālajai situācijai atbilstošās prasības.

Literatūras didaktika kā robežzinātne integrē ne tikai literatūras zinātnes un pedagogijas, bet arī psiholoģijas, filosofijas, socioloģijas un citu zinātņu jaunākos atklājumus. Lai gan Padomju Savienībā humanitārās zinātnes attīstījās stingrā izolētībā un atrautībā no ārpusaules, tomēr 70. – 80.gados, kad priekšgars vairs nebija tik necaurredzams, jaunas vēsmas no Rietumeiropas un ASV sasniedza arī Latviju; tiesa gan, stipri ierobežotā un bieži vien arī deformētā veidā, un literatūras didaktikā tas saistījās galvenokārt ar plašāku ieskatu metodoloģiskajās pieejās literāro darbu interpretācijā, bet ar obligātu piebildi, ka runa ir par buržuāzisko estētiku. Tā 1972. gadā krievu valodā izdotajā krājumā „Par mūsdienu buržuāzisko estētiku” ievietots Sergeja Averinceva raksts „K.G. Junga analītiskā psiholoģija un radošās fantāzijas attīstīšana”, kurā viņš aplūko Junga arhetipu teorijas izmantošanu mākslas darbu interpretācijā un iespējamus iebildumus pret šādu pieeju no tradicionāli domājošo literatūras un mākslas zinātnieku puses.

Latvijā 1988. gadā apgāds „Zinātne” izdod rakstu krājumu „Literatūras un mākslas vērtēšanas principi”, kurā ievietots Anitas Rožkalnes raksts „Literatūras izpētes aspekti aizrobežu literatūrzinātnē”, kurā aplūkots jau plašāks dažādu metodoloģisko pieeju klāsts literatūrzinātnē, bet 1991. gadā žurnālā „Karogs” 3–4. un 11–12.numuros ievietotais Ineses Trumpes raksts ”Teorijas pelēkās krāsas” ir šobrīd vispieejamākais un gan literatūras didaktikas speciālistiem, gan literatūras skolotājiem visnoderīgākais teorētiskais materiāls šajā jomā.

Pirmajos atjaunotās Latvijas brīvvalsts gados sākas dinamisks, bet samērā nesakārtots jaunu metodisko ideju uzkrāšanas process. Tas iezīmējas ar fragmentāru Rietumu teorētiski metodisko avotu ienākšanu un nepieciešamību šīs teorijas apzināt kultūrvēsturiskajā kontekstā. Vieslektori ne tikai no Vācijas, Šveices un Skandināvijas valstīm, bet arī no ASV un Kanādas piedāvā katrs

savu skatījumu, kas pārstāv noteiktu metodisko ideju sistēmu, kas viņiem ir labi zināma, bet kuras būtiskākās likumsakarības viņi ne vienmēr spēj atklāt klausītājiem vai nu laika trūkuma, vai kādu citu iemeslu dēļ. Līdz galam neizprastie un steigā vienā grāmatā apkopotie un izdotie šāda tipa materiāli nereti ir pretrunīgi un mulsina lasītājus.

Tieša, nepastarpināta pieredze, iespēja visu redzēt savām acīm, piedalīties stundās un lekcijās, jautāt un diskutēt – tāds bija ieguvums daudziem starptautisku projektu dalībniekiem deviņdesmito gadu sākumā. Tempus – I un Tempus – II projekti „Skolotāju tālākizglītība Latvijas universitātēs”, kuros piedalījās dažādu studiju virzienu mācītāji no Rīgas, Liepājas, Daugavpils un Rēzeknes augstskolām, bet nodarbības Latvijā un savās valstīs vadīja kolēģi no Dānijas, Zviedrijas un Lielbritānijas, piedāvājot bagātu metodisko ideju klāstu arī dzimtās valodas un literatūras docētājiem. Tomēr svarīgākais bija kas cits. Šo projektu dalībniekiem tika piedāvāta sistēmiska pieeja izglītības filosofijas jautājumos un atklāsme, ka nepieciešams no jauna skatu punkta paraudzīties uz daudzām sen zināmām lietām. Pašanalīze atklāja, ka galvenā problēma nav jaunu metožu un metodisko paņēmieni apgūšana, bet neprasme vai nevēlēšanās veidot savu sistēmu ar tai atbilstošu mācību saturu, lai pildītu izglītības virsuzdevumu – palīdzētu izveidoties iespējami labi izglītotam, inteligentam cilvēkam, kas spējīgs adaptēties jebkurā dzīves situācijā. Tas nozīmē, ka nepieciešams skolotāju komandas darbs un virzība uz dažādu mācību priekšmetu integrāciju, vismaz humanitārā cikla priekšmetu ietvaros.

Par vienu no centrālajiem daudzo diskusiju jautājumiem kļuva jautājums par demokrātiskas vides veidošanas un radoša mācību procesa organizēšanas nepieciešamību un iespējām skolā. Būtībā tas bija jautājums par pāreju no vertikālā didaktiskā modeļa uz horizontālo un vienlaicīgi jauniem akcentiem skolotāju izglītībā, jo skolotājs ir tas cilvēks, kas sagatavo bērnus dzīvei demokrātiskā sabiedrībā, tāpēc viņa paša profesionālās kvalifikācijas līmenis kļūst īpaši svarīgs. Skolēniem vajadzīga tāda valodas un literatūras stunda, kas bagātina viņu emocionālo un intelektuālo pieredzi un veicina personības pašattīstību, tās individualizācijas un socializācijas procesus.

TEMPUS I un TEMPUS II projektu darba gaitā pamazām izkristalizējās sapratne par to, kāda ir galvenā atšķirība starp skolotāju pieejām mācību satura izveidē un apgūvē Latvijas un projektā iesaistīto ārzemju kolēģu pārstāvēto valstu izglītības sistēmās. Mēs sapratām, ka cenšamies iemācīt *visu visiem dzīves gadījumiem*, bet ārzemju kolēģi vienkārši *māca dzīvot*. Literatūras didaktikas aspektā tas nozīmē dot izpratni par gadsimtu gaitā uzkrāto cilvēces vispārējo pieredzi.

Tādā skatījumā aizvien pieaugošā daiļdarbu apjoma dēļ par galveno kļūst literatūras mācību satura izvēles problēma. Projektā iesaistīto ārzemju literatūras didaktikas speciālistu viedoklis piedāvāja orientāciju uz galveno tematisko loku apzināšanu pasaules literatūrā un to estētisko un ētisko vērtību atklāsmi daiļdarba interpretācijas un analīzes procesā. Šādas pieejas negatīvais aspekts

atklājās tiešā vērojumā stundās un sarunās ar literatūras skolotājiem. Skolēni, kas labi orientējās literatūras teorijas jautājumos un demonstrēja lieliskas daiļdarba analīzes prasmes, nebija lasījuši ievērojamus pasaules literatūras klasikas sacerējumus, kuru iepazīšana bija obligāta Latvijas skolās un kuras mūsu skolēni patiešām arī izlasīja. Tas lika apšaubīt ārzemju kolēģu ieteikto metodoloģisko pieeju.

Nepilnus divdesmit gadus pēc līdzdalības šajā projektā Latvijas literatūras didaktikas speciālisti spiesti atzīt, ka mūsdienu situācija literatūras lasīšanas jomā ir analoga tai, kāda ārzemēs bija deviņdesmito gadu vidū. Arī mūsu skolēni lasa arvien mazāk, un nav nekas neparasts, ka pirmā vai otrā kursa studenti, kas nolēmuši kļūt par literatūras skolotājiem, atzīstas, ka nav lasījuši V.Šekspīra „Hamletu” un citus pasaules un latviešu literatūras klasikas darbus.

Iekļaušanās globālajā pasaules ainā noritējusi strauji, un pedagogija nav vienīgā joma, kurā atklājas, ka ieguvumi nes sev līdzī arī zaudējumus. Uz satraucošām tendencēm izglītībā norādīja jau 2001.gadā starptautiskās salīdzināmo izglītības pētījumu asociācijas IEA (International Association of Evaluation of Educational Achievements) veiktais pētījums par skolēnu sasniegumiem civilzinībās (CIVIC) un OECD valstu organizācijas Skolēnu starptautiskās novērtēšanas programma SSNP (OECD Programme for International Student Assessment). Pēc pētījuma datu oficiālās prezentācijas 2001. gada 6.decembrī izglītības politiķi Vācijā secināja, ka skolēni gandrīz vairs nekā nelasa, ka viņiem grūti koncentrēties garāku tekstu uztverei un piemērotākais teksta garums, ko mūsdienu vidusmēra skolēni var izlasīt un izprast, ir elektroniskā pasta ziņas un īsziņas, nosūtītas ar mobilā telefona palīdzību (Darnstadt, 2001: 68). Daudzās industriāli attīstītajās valstīs ar augstu dzīves līmeni, meklējot radušās situācijas cēloņus, tika norādīts gan uz valodas un literatūras programmām, kuras ir nelabojami novecojušas un paredz tādu darbu lasīšanu, kas skolēnos neraisa interesi, gan uz antihumāno humanitāro priekšmetu mācīšanas metodiku, kad literatūras mācību stundas tiek nonivelētas līdz elementārai faktu iekalšanai un daiļdarba sižeta izklāstam.

Vācu profesors D.Švanics savos rakstos pauž bažas par dzīves tehnoloģizācijas kaitīgo ietekmi uz jauno paaudzi, norādot, ka televīzijas attēlu maģija „precīzi atbilst smadzeņu stimulācijas nepieciešamībai. Līdz ar to smadzenes vairs nav spējīgas novilkt robežu starp iekšējo un ārējo pasauli. Tāpēc cilvēks zaudē spējas konstruēt pašam savu pasauli un tikai grib, lai viņu izklaidē” (Schwanitz, 2001:50).

Lai gan dzīves līmeņa ziņā Latvija tālu atpaliek no Vācijas un Skandināvijas valstīm, tehnisko iespēju hipnotizējošais efekts jau paveicis savu, un skolotāji ir spiesti sadalīt klasi grupās un katrai no tām uzdot izlasīt vienu V.Šekspīra traģēdijas „Romeo un Džuljeta” cēlienu, lai literatūras stundā analīzes gaitā varētu tos atkal apvienot.

Par daiļdarba uztveri kopveselumā un tā interpretāciju šādā situācijā var runāt tikai nosacīti. Sabiedrības ekonomiskās attīstības likumi ir objektīvi

nosacīti un nav grozāmi. To ietekmi uz indivīdu aplūko viens no redzamākajiem neofreidisma pārstāvjiem, amerikāņu psihologs un sociologs Ērihs Fromms (Erich Fromm, 1900 –1980): „Kapitālistiskā sabiedrība balstās uz politiskās brīvības principu, no vienas puses, un uz tirgus principu, kā visu ekonomisko, tāpat arī sociālo attiecību regulētājprincipu, no otras puses. Preču tirgus nosaka preču apmaiņas noteikumus, darba tirgus regulē darbaspēka pirkšanu un pārdošanu” (Fromms, 2003: 89). Šāds attiecību modelis noved pie tā, ka preču ražošana kļūst par galveno cilvēka dzīves mērķi, bet viņa paša vērtība ir atkarīga no viņa spējas pirkt. Tas noved pie atsvešinātības, vientulības un baiļu izjūtām. Pēc Fromma domām, šādā situācijā ir iespējamās divas izejas – cīnīties vai bēgt. Viens no bēgšanas veidiem ir bēgšana konformismā, kad indivīds atsakās no savas identitātes un identificē sevi ar to personības modeli, kuru piedāvā apkārtējā sabiedrība. Pieņemot par savu kādu no kultūrā izstrādātajiem šabloniem, viņš pieņem grupas identitāti un iegūst šķietamu dzīves jēgas izjūtu. Tomēr katram cilvēkam ir fundamentāla vajadzība izzināt sevi, ar to saistīta viņa spēka un laimes izjūta.

Izzināt sevi ar mākslas darba starpniecību – tas var kļūt par pamatu, veidojot skolēnu motivāciju literatūras lasīšanai. Bet to nevar panākt, **spītīgi turpinot mācīt literatūras vēsturi** un cenšoties aptvert neaptveramo ļoti ierobežotā literatūras stundu ietvarā. Motivācija ir „motīvu kopums, kas rosina un pamato skolēnu darbību, rīcību, uzvedību, attieksmes, vajadzības un intereses” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000: 105). Savukārt „motīvs ir iekšējs, rosinošs faktors vai apstāklis, kas izraisa noteiktu personas rīcību, būdams pamatā darbībai, rīcībai, kura vērsta uz noteikta mērķa sasniegšanu” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000: 105).

Tāpat skolotāja uzdevums ir atrast to **iekšējo, rosinošo faktoru**, kas skolēnam liktu pievērsties literāra darba lasīšanai, nevis izvairīties no tās.

Tas nozīmē:

- 1) labi pazīt savus skolēnus,
- 2) veidot mācību saturu, iekļaujot to elastīgā sistēmā ar koriģēšanas iespējām, neatsakoties no tajā iestrādātajiem pamatprincipiem.

Viens no pamatprincipiem un līdz ar to arī galvenajiem literatūras skolotāja uzdevumiem ir **vispārnozīmīgas mākslas patiesības padarīt katram skolēnam personīgi nozīmīgas.**

Izmantojot eksistenciālo pieeju daiļdarba interpretācijā, mainās pētnieka vai vienkārši lasītāja pozīcija saskarsmē ar mākslas darbu. Attieksmes vietā nāk satiksme. Tas nozīmē maksimāli tuvojies mākslas darbam, jo „eksistenciālais skatījums liek ikreizēji reāli pārdzīvot literatūru kā savu paša esamību” (Trumpe, 1991). Par vienīgo un īsto mākslas vidi tiek uzskatīta cilvēka iekšējā pasaule, pārdzīvojums, eksistence, neatkarīgi no tā, kurā konkrētā laikā un vietā tā ir īstenojusies. Lasot Apsīšu Jēkaba „Bagātus radus”, nenozīmīgs kļūst fakts, ka varoņi dzīvoja 19. gadsimta beigās, un nepavisam nav svarīga viņu sociālā piederība, uz ko fokusējas pētnieki, izmantojot socioloģisko pieeju.

Eksistenciālais pārdzīvojums ir saistīts ar tādām pamatkategorijām kā bailes, nemiers, cerība, vientulība, nāves jausma, un tās noteiktos dzīves mirkļos ir aktuālas ikvienam cilvēkam neatkarīgi no viņa vecuma un mantiskā stāvokļa.

Izmantojot eksistenciālo pieeju, šie jautājumi tiek risināti filosofiski. No psiholoģijas viedokļa tiem pievēršas pētnieki, kas izmanto psihoanalītisko metodi vai balstās uz Junga arhetipu teoriju.

Erika Eriksona izveidotā Ego attīstības teorija nosaka, „ka personības attīstība ir aprakstāma ar izvērstu periodu sērijas palīdzību, un tā ir universāla visai cilvēcei” (Karpova, 1998: 89). Īpaši izvērsti viņš aplūko 5. stadiju – jaunību (13 – 19 gadu vecums), kas atbilst pamatskolas vecākajām un vidusskolas klasēm. Šī stadija saistās ar identitātes krīzi, kam „ir noteicošā vieta cilvēka personības attīstībā” (Karpova, 1998: 89). Šajā vecumā pusaudzīm jāapvieno visas savas sociālās lomas, lai izveidotu iekšējo pasauli kā viengabalainu veselumu. Šajā dramatiskajā un dažbrīd mokošajā dzīves posmā ļoti noderīgs var būt literatūras stundā īstajā brīdī un īstajā rakursā izgaismots kāda varoņa dzīves stāsts vai atsevišķa viņa dzīves epizode. Lasot A.Upīša traģēdiju „Spartaks”, par centrālo problēmu visbiežāk tiek akcentētas indivīda un masu attiecības (arī pats autors to ir uzsvēris, jo pirms savu vēsturisko traģēdiju rakstīšanas šo jautājumu īpaši pētījis teorētiskā aspektā).

Inita Āboma piedāvā savu traģēdijas interpretāciju, pievēršoties Ēnas arhetipa iespējamai klātesamībai un tā izpausmes amplitūdai lugā. Luga atspoguļo vergu sacelšanos senajā Romā, taču to ir iespējams „tvert kā Spartaka gaitu uz paša brīvību, citiem vārdiem sakot, kā gaitu uz paštapšanu, Patību” (Āboma, 1997: 28). Pirmais solis ceļā uz paštapšanu ir sastapšanās ar savu Ēnu.

Izsekojot Spartaka gaitām traģēdijā, jaunietis līdz ar viņu iziet vīrišķības pārbaudījumu un nonāk pie secinājuma, ka sastapties ar savu Ēnu nozīmē ieskatīties savas būtības dziļumos, un sastapšanās ar savu tumšo pusi ir ne tikai biedējoša, bet arī bīstama, jo „Ēna atgādina cilvēkam par viņa bezspēku un bezpalīdzību. Drosme to apzināt slēpjās īpašā godīgumā, kurš prasa paturēt prātā, ka pastāv problēmas, kuras ar paša spēkiem un līdzekļiem atrisināt gluži vienkārši nav iespējams. Mainās pašradīšanas virziens, jo iegūts jauns skatījums un izpratne par sevi. Jauna kvalitāte. Ceļš uz Patību var turpināties” (Āboma, 1997: 31).

Dažādu metodoloģisko pieeju izmantošana daiļdarba interpretācijā palīdz skolotājam iesaistīt skolēnus radošā mākslas uztveres procesā un radīt motivāciju dziļāk iepazīt tos darbus, kuros viņi saskatījuši iespēju rast atbildes uz viņiem būtiskiem jautājumiem. Taču tas vēl neatrisina problēmu kopumā. Jāatzīst, ka vērā ņemama ir TEMPUS projektā iesaistīto dāņu un zviedru kolēģu piedāvātā, bet toreiz mūsu apšaubītā doma par nepieciešamību orientēties uz galveno tematisko loku apzināšanu pasaules literatūrā, akcentējot vispārcilvēcisko vērtību aktualizāciju savas nacionālās literatūras ietvaros.

Līdzīgas atziņas saklausāmas arī izglītības speciālistu diskusijā Vācijā 2005. gadā. Problēma, ka skolēni un pieaugušie lasa maz vai nelasa vispār, ir jau

kļuvusi globāla. Tā, piemēram, 2005. gadā Vācijā Tībingenā vācu Literatūras arhīvā noritēja Literārais simpozījs – plaša vadošo literatūras metodiķu un vācu literatūras skolotāju diskusija par šo jautājumu. Ilgu, spriegu un dažkārt asu diskusiju rezultātā speciālisti vienojās, ka jāveido jauna koncepcija, kā mācīt literatūru skolā. Viena no pamatzinām, uz kā veidota šī koncepcija, ir tāda, ka skolēni jāiepazīstina ar tiem rakstniekiem un daiļdarbiem, kas ir kļuvuši par vācu literārās kultūras pamatsastāvdaļu. Pie tam ļoti precīzi jāuztver un jāizprot tā problemātika, kas patiešām interesē un saista skolēnus. Gan skolēni, gan skolotāji atrodas saspringtā situācijā. No vienas puses, skolotājiem jāsaista literārā darbā aplūkotā problemātika ar skolēna dzīvi, no otras puses, jaunajā literatūras koncepcijā izvirzīts mērķis veidot un aktivizēt skolēnu vācu kultūras atmiņu, iepazīstināt skolēnus ar vācu klasisko literatūru un sajūsmināt viņus par vācu kultūras mantojumu. Vācu klasiskās literatūras autori var sniegt ieskatu dažādās cilvēku dzīves pamatsituācijās (piemēram, cilvēks un daba, demokrātija un diktatūra, karš un miers, mīlestība un naidis, svešā pasaule un savējā, vecāku un bērnu attiecības u.c.) un dot dažādas pieejas, interpretācijas un konfliktu risinājuma iespējas. Vadošie vācu metodiķi izstrādājuši konspektīvu palīgglīdzekli vidusskolu, ģimnāziju un arodizglītībā strādājošo skolu literatūras skolotājiem, kuros pēc tematiskajiem lokiem iekļauti galvenokārt vācu, bet arī ārzemju literatūras autoru daiļdarbi, dots īss satura izklāsts un daiļdarbi arī grupēti pēc skolas tipa. Ļoti interesants ir fakts, ka izstrādāts īpašs vācu autoru darbu saraksts, ko koncepcijas autori iesaka visiem dažādu skolu tipu skolēniem. Šajā kanonā ietverti V. fon der Fogelveide, J.G.E. Lesings, J.V. Gēte, F. Šillers, E.T.A. Hofmanis, H. Kleists, E. Mērike, T. Manns, F.Kafka, B.Brehts, I. Bahmane un daudzi citi rakstnieki (Rau, 2005: 11). Iespējams, ka vācu kolēģu pieejā varam smelties kādas jaunas idejas arī mēs.

Secinājumi **Conclusions**

Literārā darba interpretācija skolā ir viens no būtiskākajiem jautājumiem, kuram uzmanību veltījuši izglītības darbinieki jau no nacionālās literatūras didaktikas aizsākumiem. 19. un 20.gadsimtā, mainoties varām un ideoloģiskajām tendencēm valstī, pedagogiem tomēr ir iespēja gūt ieskatu galvenajās tendencēs, kas ir valdošās tuvāko kaimiņu valstu pedagoģijas zinātnē. Tikai 20.gadsimta nogalē un 21.gadsimta sākumā notiek straujš aktuālo teorētisko ideju akumulācijas un aktualizācijas process, kas saistās arī ar latviešu pedagogu līdzdalību starptautiskos projektos un pieredzes apmaiņas braucienos. Iekļaušanās globālajā pasaules ainā paātrina arī postmodernās situācijas saasināšanos, kas izglītības jomā izpaužas kā skolēnu lasīšanas interešu un prasmju līmeņa pazemināšanās. Šo problēmu risinājumā nepieciešama akcentu maiņa mācību satura izveidē un metodoloģisko pieeju dažādošana, veidojot

skolēnu motivāciju literatūras lasīšanai un vēlmei izzināt sevi un apkārtējo pasauli ar mākslas darbu starpniecību.

Kopsavilkums *Summary*

Interpretation of a literary work is one of the most important issues that has been discussed by educationalists since the beginnings of national didactics. In the 19th and 20th centuries along with the changes of power and ideological trends, teachers still have opportunities to get insight into the main trends dominating in pedagogy science in the nearby countries. Only at the end of the 20th and the beginning of the 21st centuries, a rapid process of accumulating and activating theoretical ideas has been taking place. It is connected with participation of Latvian teacher in international projects and exchange visits. Integration in the global world of education is aggravating the postmodern situation which in the context of literature teaching/learning manifests itself as decrease of learners' reading interests and skills. To solve these problems, curriculum development requires change of focus as well as varied methodological approaches should be applied to form learners' motivation to read literature and raise awareness of themselves and the environment with the help of works of arts.

Literatūra *Bibliography*

1. Ausekle, Dagmāra & Kangro Ilze. (2002). Humanitāro priekšmetu dehumanizācijas problēma mūsdienu izglītībā. *Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē: LU Zinātniskie raksti, Nr. 655*. R.: Latvijas Universitāte.
2. Auseklis. (1955). *Izlase*. R.: LVI.
3. Āboma, Inita. (1997). K.G.Junga Ēnas arhetips A.Upīša traģēdijā „Spartaks”. Rakstu krājums *Valoda un literatūra saskarsmes lokā*. R.: Latvijas Universitāte.
4. Darnstädt, Thomas. (2001). Mangelhaft. Setzen. *Spiegel*, Nr. 50.
5. Fromms, Ērihs. (2003). *Mīlestības māksla*. R.: Apgāds „Jumava”.
6. Karpova, Ārija. (1998). *Personība. Teorijas un to radītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). R: Zvaigzne ABC.
8. Rau, Helmut. (2004). *Literatur in der Schule*. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/literatur_broschuere/BP_Broschuere_Literatur_050629.p_skatits [06.03. 2013].
9. Rožkalne, Anita. (1988). Literatūras izpētes aspekti aizrobežu literatūrzinātnē. *Literatūras un mākslas vērtēšanas principi*. Atb. red. V.Hausmanis. Rīga, Zinātne.
10. Schwanitz, Dietrich. 2001. An die Lehrer deutscher Nation. *Focus*. Nr. 50.
11. Trumpe, Inese. (1991). Teorijas pelēkās krāsas. *Karogs*, Nr.3-4, 11-12.
12. *Valoda un literatūra saskarsmes lokā*. (1997). Rakstu krājums. Atb. red. A. Raževa. TEMPUS II JEP – 7188 Updating of In-Service Teaching Training in Universities of Latvia R.: LU.
13. Аверинцев, Сергей. (1972). Аналитическая психология К. Г. Юнга и закономерности творческой фантазии. *О современной буржуазной эстетике*. (вып. 3). М: Искусство.

Dagmāra Ausekle	Latvijas Universitāte E-pasts: dagmara.ausekle@lu.lv Tel.: +371 67034012
Ilze Kangro	Latvijas Universitāte E-pasts: ilze.kangro@lu.lv Tel.: +371 67034015