

Jaunlaiku filozofisko ideju izpausmes metakognitīvais raksturs pedagogijā

Valdis Cers, Riga Technical University

Kopsavilkums. Jauno un Jaunāko laiku filozofijas un topošā dabaszinātniskā pasaules uzskata ietekmei uz pedagogiju piemīt šai posmā vairāk metakognitīvs nekā kognitīvs raksturs. Lietišķojot pedagogijā filozofu atziņas par zināšanu iegūšanas ceļiem un raksturu, uzsvars no izziņas problemātikas šeit novirzās uz mācīšanas un mācīšanās jautājumiem, proti, didaktiku. Filozofiskās idejas (ar retiem izņēmumiem kā, piem., Dž.Loka vai Ž.- Ž. Ruso gadījumā) netiek attīstītas, balstoties uz pašas pedagogijas jomu, tādēļ to saite ar minēto sfēru paredz metodoloģisku, metodisku un teorētisku pastarpinājumu. Turklāt, tā kā filozofijai šai posmā ir stipri izteikta gnozeoloģiska ievirze, arī metakognitīvā pieeja Jaunlaiku pedagogijā ir centrēta uz zināšanām (zināšanām par lietu un procesu pasauli, par cilvēku, par zināšanu mācīšanu, mācīšanos u.tml.). Arī interese par vērtībām un vērtību pārdzīvojuma formām šeit praktiski izpaliek vai arī tiek reducēta uz tīri gnozeoloģisku pretstatu starp tā saucamām garīgām un materiālām vērtībām.

Pedagogijas kā zinātnes nodalīšanās no filozofijas šai posmā ir pirmām kārtām saistīta ar izcilā čehu humānista, deista Jana Amosa Komenska (1592 - 1670) darbību. Viņš pirmais ir attīstījis pedagogiju kā metakognitīvu zināšanu un metožu (audzināšanas, mācīšanas un mācīšanās paņēmieni) sistēmu, kuras centrā ir cilvēks. Nav šaubu, ka pedagogijas metakognitīvais raksturs Jaunajos laikos vispilnīgāk izpaužas didaktikas attīstībā. Īpaši uzskatāmi tas parādās Šveices pedagoga Johana Heinriha Pestalocija (1746-1827) darbos.

Atslēgas vārdi: kognitīvs, metakognitīvs, gnozeoloģija, didaktika, dabaszinātniskais pasaules uzskats, vērtības, vērtību pārdzīvojums.

I. IEVADS

Kopumā jaunlaiku idejiskais process pedagogijā, ciktāl tas skar pasaules uzskata un cilvēka izpratnes sfēru, saglabā Renesanses deistiskā humānisma aprises, taču metodoloģijā tas sliecas uz racionālistiski empīrisku domāšanas veidu (tostarp, sensuālistisku). Šāds apvienojums un pretstatījums atgādina kentauru, kurā jaušama zināma iezīmju nesamērojamība. Tikai ļoti pakāpeniski to papildina jaunlaiku iracionālisma intences, piešķirot šim procesam agrāk nepazītas un neizmantotas iespējas. Raksta mērķis ir iezīmēt pieteiktās tēmas ietvaros filozofijas un pedagogijas mijiedarbības galvenās tendences jaunlaiku pedagogijā. Raksta formāts gan ierobežo šo tendenču detaliskāku aplūkojumu. Tāpat tekstā izpaliek jautājums par filozofijas un pedagogijas mijattiecībām mūsdienās, kas varētu kļūt par izvēlētajām tēmām tālāku un aktuālu izvērsumu.

Jauno un Jaunāko laiku filozofijas un topošā dabaszinātniskā pasaules uzskata ietekmei uz pedagogiju piemīt šai posmā vairāk metakognitīvs nekā kognitīvs raksturs. Lietišķojot pedagogijā filozofu atziņas par zināšanu

iegūšanas ceļiem un raksturu, uzsvars no izziņas problemātikas šeit novirzās uz mācīšanas un mācīšanās jautājumiem, proti, didaktiku. Filozofiskās idejas (ar retiem izņēmumiem kā, piem., Dž.Loka vai Ž.- Ž. Ruso gadījumā) netiek attīstītas, balstoties uz pašas pedagogijas jomu, tādēļ to saite ar minēto sfēru paredz metodoloģisku, metodisku un teorētisku pastarpinājumu. Ja filozofiski-metodoloģiskās idejas būtu tieši atvasinātas no pašas pedagogijas empīrijas un teorijas, tad metakognitīvās refleksijas tajā būtu liekas. Turklāt, tā kā filozofijai šai posmā ir stipri izteikta gnozeoloģiska ievirze, arī metakognitīvā pieeja Jaunlaiku pedagogijā ir centrēta uz zināšanām (zināšanām par lietu un procesu pasauli, par cilvēku, par zināšanu mācīšanu, mācīšanos u.tml.). Arī interese par vērtībām un vērtību pārdzīvojuma formām šeit praktiski izpaliek vai arī tiek reducēta uz tīri gnozeoloģisku pretstatu starp tā saucamām garīgām un materiālām vērtībām. Ilustrēsim teikto ar konspektīvu ieskatu jaunlaiku kognitīvās pedagogijas vēsturē.

II. KONSPEKTĪVS IESKATS JAUNLAIKU PEDAGOĢIJAS VĒSTURĒ

Pedagogijas kā zinātnes nodalīšanās no filozofijas šai posmā ir pirmām kārtām saistīta ar izcilā čehu humānista, deista Jana Amosa Komenska (1592 - 1670) darbību. Viņš pirmais ir attīstījis pedagogiju kā metakognitīvu zināšanu un metožu (audzināšanas, mācīšanas un mācīšanās paņēmieni) sistēmu, kuras centrā ir cilvēks. Komenska pedagogijas antropoloģiskā ievirze sakņojas viduslaiku deistiskā humānisma idejās, kuras viņš produktīvi papildina ar strauji augošām jaunlaiku filozofijas un zinātnes atziņām, starp kurām īpaši tiek izcelti empīrisms un sensuālisms. Šāda pieeja ir atrodama gan viņa 1658. gadā izdotajā ilustrētajā grāmatā "Jutekļiem uztveramo lietu pasaule attēlos", gan arī slavenajā "Lielajā didaktikā". Jana Komenska pedagogijas metakognitīvais raksturs vispilnīgāk izpaužas tās didaktiskajā ievirzē. Vārda plašākajā nozīmē, sekojot "Lielās didaktikas" tekstam, didaktika ir "māksla mācīt un mācīties visiem visu", pie kam tas jādara deistiskā humānisma pasaules uzskata rāmjos: "Pār visu to (proti, pedagogiju – V.C.) valda humānisma likums, saskaņā ar kuru ikvienam, kas to spēj, ir nekavējoties jāpalīdz savam tuvākajam, kad viņš ir nonācis grūtībās, it sevišķi, ja šajā pasākumā ir runa nevis par viena cilvēka, bet par daudzu labklājību, ne vien par atsevišķu cilvēku, bet par pilsētu, provinču, valsti un pat visu cilvēku dzimuma labklājību" [1][27.-28.]. Čehu didaktam ir tuvs arī Mišela Monteņa uzstādījums sakarā ar jaunās audzināšanas metodes meklējumiem: "Lai par mūsu didaktikas galveno pamatu kļūst tādas metodes izpēte un atklāšana, saskaņā ar

kuru mācošie mazāk mācītu un skolēni vairāk mācītos;" [1][22.] Lai to sasniegtu, ir nepieciešams, pēc Komenska domām, izglītošanu racionalizēt (ievērot bērnu vecumu, grupēt bērnus klasēs, izstrādāt mērķtiecīgas mācību programmas, apvienot audzināšanas procesu ar zinātņu apguvi, bet zināšanu apguvi ar dabas iepazīšanu, realizēt mācīšanas un mācīšanās sistematiskumu un konkrētību, izmantot mācību satura apguvē dramatisācijas paņēmieni u.tml.).

"Lielās didaktikas" otrajā daļā, kur Komenskis slavē patieso metodi, viņš pasvītro šīs metodes gnozeoloģisko ievirzi, kas izpaužas pareizo metožu izvēlē: "Šķērsojot vārdu līkloču labirintu no viena gala līdz otram, cenšoties tur nenomaldīties un nepazust, ziniet, ka jūs to spēsiat, ja vien nepārtraukti lietosiet sintēzi un analīzi. Lai kādā nostūrī jūs tur nonāktu, analīze neļaus nekam izzust no jūsu redzes loka (kas ir pamatā jebkurai izglītībai). Bet sintēze ļaus jums izkļūt no teoriju aizām un nonākt darbības plašumos" [2][561.-562.].

Džons Loks (1632 - 1704), kurš plaši pazīstams kā Jauno laiku sensuālistisma pamatlicējs filozofijā, savas metodoloģiskās idejas ir kultivējis arī pedagogijā. Apcerējumā "Domas par audzināšanu" angļu filozofs akcentē saikni starp ķermeņa vingrinājumiem un gara sfēru. Sekojot tautas gudrībai par to, ka veselā miesā mājā vesels gars, Loks ar empīriķa pedantismu un pragmatismu apseko visus iespējamus metakognitīvos nosacījumus šīs formulas praktiskai realizācijai. Tā, piemēram, "jaunā džentelmeņa" gulvietai jābūt cik iespējams askētiskai, bet pusdienām pieticīgām, taču veselīgām. Kategoriski tiek noliegti miesas sodi kā neaudzinoši, bet to vietā ieteiktas uzslavas par cienīgu rīcību un uzvedību. Liela loma audzināšanā tiek piešķirta pārspridumiem ar bērnu, lai gan Loks brīdina no aizraušanās ar audzēkņiem grūti uztveramām filozofiskām tēmām. Audzinātajam ir bērni jāciena un jāmīl kā miesīgam tēvam.

Ņemot vērā Loka sensuālistisko pozīciju filozofijā, šķiet neparasti, ka viņa pedagogisko vērtību skalā zinātņu mācīšana tiek novietota aiz audzināšanas. Rodas iespaids, ka viņš polemizē ar Komenski: "...es nevaru mierīgi domāt par to, ka ir uzskats, saskaņā ar kuru obligāti ir ieņemt jauno džentelmeni barā un tad ar žagariem vai pātagu dzīt to no klases uz klasi kā cauri ierindai tikai tādēļ, lai viņš iegūtu intelektuālu kultūru (ad capiendam ingenii cultum)". Un tālāk: "Lasīt un rakstīt, mācīt zinātnes – to visu es uzskatu par nepieciešamu, taču ne galveno...Mācīt zēnu vajag, bet tam ir jābūt pakārtotam, tikai kā palīgīdzeklim, lai attīstītu daudz svarīgākas īpašības." [3][186.-187.] Var, protams, uzskatīt, ka Džona Loka piemērs nav tipisks Jauno laiku pedagogijai, tomēr tas liek aizdomāties par filozofijas metodoloģisko funkciju atsevišķajās zinātnēs. Savas pedagogiskās idejas Loks izklāsta un pēta jābūtības noteiksmēs, kurām piemīt aksioloģisks apveids. Proti, "džentelmenim" ir raksturs, tātad personība. Un to, ka personības rakstura struktūrā zināšanām ir izšķiroša loma, Loks enerģiski apstrīd. Līdz ar to filozofijai ar tās gnozeoloģiskajām norādēm ir šai gadījumā tikai palīgīdzekļa loma. Konkrētāk, filozofijas uzdevums ir pētīt, kā iespējams sasniegt izvērztu mērķi, taču paša mērķa izvērztāšana un tā atļaušanai izvēlētie kritēriji šoreiz paliek ārpus domāšanas sfēras. Tie drīzāk pieder vērtību jomai un

gnozeoloģiskai redukcijai nepakļaujas.

Žans Žaks Ruso (1712 - 1778) pamatoti tiek uzskatīts par izcilāko 18. gadsimta domātāju-pedagogu, kura idejas sekmēja Lielās franču buržuāziskās revolūcijas nobriešanu. Taču arī viņa darbos vēl atrodams deistiskā humānisma nostādnes. Slavenajā grāmatā "Emīls, jeb par audzināšanu" Ruso raksta: "Viss, ko veidojušas pasaules Radītāja rokas, ir labs, bet viss, kas nonāk cilvēka rokās, izdzimst. Cilvēks liek vienai augšnei uzturēt otras radīto, vienam kokam ražot otram raksturīgos augļus, viņš samaisa un jauc klimatus, stihijas, gadalaikus; viņš kropļo savu suni, savu zirgu, savu vergu; viņš visu apgrīž otrādi, visu deformē, mīl kroplo, briesmīgo; viņš negrib neko redzēt tādu, kādu to radījusi daba, ieskaitot pašu cilvēku: arī cilvēks viņam ir jāizdresē kā manēžas zirgs, tas jāapcērpj pēc viņa gaumes, tāpat kā viņš ir apcērpis kokus savā dārzā." [4][203.]

No dabas visi cilvēki ir vienādi, un tos visus vieno šī dabas nolemība. Atbilstība savai vietai dabā cilvēkam nozīmē atbilstību sev. Pētīt un apgūt cilvēcisko situāciju dabā (arī otrādi - dabu cilvēkā) ir pedagogijas pamatzdevums. Jāaudzina ir nevis atsevišķais, konkrētais cilvēks, bet gan cilvēciskais (dabas dotās cilvēka noteiksmes) cilvēkā. Netraucēt, bet palīdzēt viņam tapt par to, kas viņš jau ir no Dabas un no Dieva. Tikai šis ceļš ļaus cilvēkam izpausties arī individuāli. Kaut arī tas šķiet visvienkāršākais, dzīvē tas izrādās visgrūtākais. Kultivēt cilvēku Dieva un Dabas atbilstībā nenozīmē to atstāt savvaļā. Tas arī nenozīmē to grozīt pēc sava prāta. Sākumā pedagogs meklē Diev-Dabas atbilstību sevī. Arī audzēknis dara to pašu, taču sekojot sava audzinātāja piemēram un padomam. Katrā vecumā bērns ir "cits", tomēr cilvēks viņš ir nemainīgi. Audzinātāju un audzēkni vieno šis nemainīgais pamats cilvēkā. Tas ir pamats, no kura cilvēks ir radīts un no kura viņš katreiz rodas no jauna. Ruso pedagogijā audzināšana tiek aplūkota kā cilvēka atgriešanās savā sākotnējā, dievišķajā cilvēka pamatnē - dabā.

Žana Žaka Ruso filozofija un pedagogija ievērojami pārsniedz pasaules uzskata kognitīvos rāmjus. "Atgriešanās dabiskajā" var interpretēt kā īpašu metodoloģiju, pie kam jāatzīst, ka tā nav sveša ne antīkajam, ne arī viduslaiku cilvēkam. Ruso "racionalisms", ciktāl par tādu var vispār runāt, ir tuvāks Hēgeļa absolūtā gara dialektikai, jo tajā skaidri jaušama cilvēka kā subjekta tēma. Ja ņemam vērā Ruso ietekmi uz I. Kanta mācību par cilvēku, tad šis pieņēmums nemaz tik hipotētisks vairs nešķiet.

Franču filozofs materiālists Klods Adriēns Helvēcijs (1715 – 1771) sludina audzināšanas vispēcību un saskata tās garantu cilvēka rakstura neierobežotajā plastiskumā, kas pakārtojas bezgalīgi mainīgajai un daudzveidīgajai dzīves videi, it sevišķi sabiedrībā. Mūsu pašu spēkos ir mainīt un organizēt šo vidi atbilstoši audzināšanas ideāliem un mērķiem. Tātad cilvēka veidošana pedagogijā korelē ar pašas sabiedrības būvniecību un mērķtiecīgu pārveidi. Resp., audzināšanā primāra loma ir sabiedrībai: ģimenei, valstij u.tml., sekundāra - cilvēkam. Šādu viedokli adekvāti būtu saukt par sociālo pedagogiju. Sociālpedagoģisko uzskatu ietvaros Helvēcijs strikti nodala morālo audzināšanu no fiziskās un saista pirmo ar likumdošanas pilnveidošanu valstī.

(Sk.: K. A. Helvēcijs. "Par cilvēku, viņa garīgām spējām un viņa audzināšanu" (1773, 2. daļa, 5., 7., 10. nod.).

Polemikā ar Helvēciju, attīstot tēmu par audzināšanas būtību, kāds cits 18. gs. franču filozofs un pedagogs Deni Didro (1713 – 1784) cenšas pretstatīt cilvēka rakstura universālajai plastikai, kādu sludināja Helvēcijs un nenoliedza arī pats Didro, cilvēka raksturam piemītošo iekšējo autonomiju. Kā uzskata Didro, audzināšanā nepietiek tikai ar ārējo apstākļu apzinātu un pārdomātu maiņu. Tajā ir absolūti nepieciešams arī audzēkņa un audzinātāja dialogs. Polemiskajā darbā: "Helvēcija grāmatas" Cilvēks "sistemātisks noliegums" pirmās daļas otrajā nodaļā Didro raksta, ka "senie kā morāles jomā, tā arī politikā un likumdošanā saglabā savu pārkumu pār mūsdienu tautām; un tas notiek nevis pateicoties (sabiedrības – V.C.) organizācijai, bet gan pateicoties audzināšanai". [5][250.] Proti, nevis pārveidojot sabiedrību, mēs audzinām, bet gan pati cilvēka audzināšana un pilnveidošana kalpo par galveno instrumentu sabiedrības pārveidei. Vērtējot abu domātāju pieejas audzināšanai no izvēlēto metodoloģisko kritēriju viedokļa, var secināt, ka Helvēcija pausto subjekta – objekta pozīciju Didro nomaina ar subjekta – substances attiecībām.

Nav šaubu, ka pedagogijas metakognitīvais raksturs Jaunajos laikos vispilnīgāk izpaužas didaktikas attīstībā. Īpaši uzskatāmi tas parādās Šveices pedagoga Johana Heinriha Pestalocija (1746-1827) darbos. Savās piezīmēs draugiem no Parīzes "Par pedagogijas mērķiem un būtību" Pestalocijs izklāsta atziņas par apmācības problēmām. Sevišķa loma tiek pievērsta dialektikai, konkrētāk, jautājumam par sevišķo, kas tiek aplūkots kā divu pretstatāmu domāšanas kategoriju - atsevišķā un vispārējā – sintēze. Tā, jautājumā par skaitļa un ģeometriskās formas pamatjēdzienu apguvi Pestalocijs norāda uz kvadrātu kā īpašu matemātisku fenomenu: "Izvēloties kvadrātu kā pamatlīdzekli, lai attīstītu sākotnējos priekšstatus par skaitli un [ģeometrisku] formu, metode ir ne tikai radījusi fundamentu abstrakto jēdzienu "laiks" un "telpa" uzskatei, kas šiem jēdzieniem nekad nav piemītus, kad tie tika likti bērnu apmācības pamatā, bet metode ir paveikusi vēl vairāk: tā šiem jēdzieniem ir piešķīrusi, bez šaubām, pašu vienkāršāko un auglīgāko uzskatāmības pamatu, kādu vien cilvēka prāts ir spējīgs šādam mērķim sameklēt." [6][281.] Sevišķā meklējumus un pielietojumu apmācības procesā Pestalocijs saista ar iztēles spējas attīstīšanu un min pēdējo līdzās jutekliskai uztverei kā būtiskāko faktoru bērna prāta - "tabula rasa" (Dž. Loks) aizpildīšanai. Šo pašu paņēmieni viņš iesaka pielietot arī dzimtās valodas apguvē. Pie kam iztēles spēju saskatīt sevišķo Pestalocijs saista ar cilvēka filoģenēzi. "Sevišķais" kā īpaša pedagogijas un didaktikas (dialektikas - !) metode nostāda arī pašu skolotāju it kā "pārmijnieka" lomā starp zināšanu filoģenēzi (vispārējo) un bērna ontoģenēzi (atsevišķo). Mākslīgi pedagogiski paņēmieni apmācības procesā tiek aizgūti no cilvēka un kultūras filoģenēzes, līdzīgi tam kā darba rīki tiek izgatavoti no dabas materiāla, taču to pielietojums ir didaktiski organizēts jeb mērķtiecīgs (tehnoloģisks) un kalpo kā līdzeklis, lai cilvēces kopējo pieredzi nodotu eksistējošām paaudzēm to ontoģenētiskajā dinamikā. Uzsverot korelācijas starp filoģenēzi un ontoģenēzi

būtisko raksturu pedagogijā, Pestalocijs aicina ievērot apmācībā attiecīgu zināšanu dabisko secību, kas atbilst to vēsturiskajai ģenēzei. Šis Šveices pedagoga idejas ne tik vien saskan ar izcilā vācu filozofa G. W. F. Hēgeļa (1770 – 1831) mācību par domāšanu, bet pat apsteidz cita ievērojamā domātāja un dabas pētnieka E. Hekeļa atklāto "galveno bioģenētisko likumu" (19. gs. otrā puse). [7][402.]

Vācu filozofs, psihologs un pedagogs Johans Frīdrihs Herbart (1776–1841) pedagogiskajā procesā saskata trīs relatīvi autonomas sfēras: bērna vadīšanu (disciplinēšanu), apmācību un tikumisko audzināšanu. Viņa pedagogijas metakognitīvais raksturs visuzskatāmāk izpaužas teorijā par mācīšanu un mācīšanos, kurā tiek izdalītas četras izziņas fāzes. Pirmajā fāzē apmācāmajam tiek piedāvāts jaunās vielas izklāsts - tēze, kas apmācības turpmākajā procesā jātematizē un jānopamato. Otrajā tiek norādīts uz apgūstamās idejas vēsturi un tiek meklēta saikne ar jau agrāk apgūto zināšanu materiālu. Trešajā, gnozeoloģiski kulminējošā, fāzē tiek sasniegts teorētisks un kategoriāls jauno zināšanu pamatojums – pierādījums. Visbeidzot ceturtajā fāzē ir jārisina jautājums par apgūstamo zināšanu praktisko pielietojumu. Šajā didaktiski – metakognitīvajā shēmā var atpazīt Aristoteļa metodes mācību, kas papildināta ar Frānsisa Bēkona uzstādījumu: pārbaudīt iegūto zināšanu patiesumu praktiskajā pielietojumā (eksperimentā). Principā arī Herbarta didaktikā tiek pielietota hēgeliskā dialektikas metode: pirmā zināšanu apguves fāze – tēze (aprakstošā), otrā - antitēze (tēzes analītiski kritisks aplūkums) un trešā – pirmo divu sintēze jeb atgriešanās pamatā, kas šajā dialektiskajā procesā ieguvīs jaunas, daudz konkrētākas noteiksmes. Kā atzīst Herbart, didaktiski - dialektiskais aplis sekmē paša apmācītāja audzināšanu, un otrādi - motivētu (audzinošu) apmācību. Proti, šajā metodoloģijā Herbart tiecas rast pamatu audzināmā individuācijai un personifikācijai.

Pestalocija un Herbarta didaktiski - gnozeoloģisko ideju tiešais mantinieks un turpinātājs ir Frīdrihs Ādolfs Dīstervēgs (1790 – 1866), kurš metakognitīvi sistematizē visas galvenās idejas par apmācošo audzināšanu, iekļaujot tajā gan dabatbilstības, gan kultūratbilstības principus, kas, kā uzskata Dīstervēgs, ir nepieciešams nosacījums izziņas subjekta pašveidošanai. Sava darba

"Rokasgrāmata vācu skolotāju izglītošanai" pirmo nodaļu Dīstervēgs nominējis uzsverti gnozeoloģiski: "Apmācīšanas noteikumi, kas attiecas uz skolnieku, uz subjektu."

Izglītības subjekta aplūkums dabas, kultūras, sociuma, nācijas, darbības, darba, zināšanu, zinātņu u.tml. substancē turpinās arī vairums 20.gs. mācībās un teorijās par audzināšanu. Vienīgais, kas iztrūkst visās šajās teorijās, ir adekvāta interese par vērtību sfēru un tās lomu audzināšanā. Šī tēma labākajā gadījumā aprobežojas ar garīgo un materiālo vērtību pretnostatījumu, kas ir tipiski gnozeoloģiska pozīcija.

LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Komenskis, J.A.** *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1992. 344 lpp.
2. **Коменский, Я.А.** *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1955. 633 с.
3. **Локк, Дж.** Мысли о воспитании. В кн.: *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. Москва: Просвещение, 1981. с.163-195.

4. **Руссо, Ж-Ж.** Эмиль, или О воспитании . В кн.: *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. Москва: Просвещение, 1981. с. 203 - 238.
5. **Дидро, Д.** Систематическое опровержение книги Гельвеция "Человек". В кн.: *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. Москва: Просвещение, 1981. с. 248-253.
6. **Песталоцци, И.Г.** Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода. В кн.: *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. Москва: Просвещение, 1981.с. 280-304.
7. **Петренко В.,Ф.** Основы психосемантики. Москва: Просвещение, 1997. 650 с.

Valdis Cers is an assistant professor at the Institute for Humanities at Riga Technical University, Azenes 16 Str., LV-1048, Riga, Latvia. He received his mag.phil. degree from the University of Latvia in 2003. Previous work includes lecturing at the Riga Teacher Training and Educational Management Academy from 1993 till 2009 and at Rigas Aviation Institute from 1984 till 1988. He is an active member of the Latvian National Teachers association. Phone no.: 29611699, e-mail: vturins@inbox.lv

Valdis Cers. Metacognitive Character of the Manifestation of Modern Philosophical Ideas in Pedagogy

The influence that modern and contemporary philosophy as well as the emerging natural scientific world outlook exert on pedagogy at this stage of development is more of metacognitive than cognitive nature. Putting into pedagogical practice philosophical ideas on the ways and nature of acquiring knowledge the main emphasis here is diverted from the problems of cognition to the problems of teaching and learning, i.e., didactics. Philosophical ideas (with rare exceptions, such as e.g. John Locke's or J-J. Rousseau's) are not developed on the basis of the pedagogical sphere as such, hence their interrelation with the above sphere envisages methodological, methodical and theoretical mediation. Besides, as philosophy at this stage is manifestly epistemologically tended the metacognitive approach in modern philosophy is also focused on knowledge (knowledge about the world of things and processes, about man, about teaching knowledge, learning and the like). Interest in values and the forms of experiencing values is practically non existent in this case or else it is reduced to a mere epistemological contrast between the so-called spiritual and material values.

Separation of pedagogy as science from philosophy at this stage is mainly connected with the activities of the prominent Czech humanist, deist Jan Amos Komensky (1592-1670). He was the first to develop pedagogy as a system of metacognitive knowledge and methods (ways of upbringing, teaching and learning) with man as the central figure therein. There can be no doubt that the metacognitive nature of pedagogy in the modern times is most pronounced in the didactic developments. This is especially noticeable in the works of the swiss educator Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Валдис Церс. Метафизический характер проявления философских идей в педагогике Нового времени

Влиянию философии Нового и Новейшего времени, а также становящегося научного мировоззрения, на педагогику присущ скорее метакогнитивный, нежели когнитивный характер.

Опредмечивая взгляды философов о том, как приобретаются знания и как осуществляется мышление в человеке и в обществе, в педагогике ударение перемещается от познавательной проблематики на тему обучения (дидактики). Философские идеи (с редкими исключениями, такими как Локк, Руссо и др.) не генерируются на данном этапе из самой педагогики. Их связь с педагогикой предполагает методологическое, методическое и теоретическое опосредование. Будучи в своей основе гносеологическим, метакогнитивный подход в педагогике Нового времени тоже направлен на знания. Интерес о ценностях и формах ценностного переживания здесь практически не существует или редуцирован до чисто гносеологического противопоставления так называемых духовных и материальных ценностей.

Выделение педагогики как науки из философии Нового времени связано в первую очередь с деятельностью выдающегося чешского гуманиста и деиста Яна Амоса Коменского (1592-1670). Он первым развил педагогику как метакогнитивную систему методов воспитания и обучения, в центре которых находится человек. Нет сомнений, что в данный исторический период метакогнитивный характер педагогики полнее всего проявился в развитии такого ее существенного раздела как дидактика. Наглядным примером тому являются работы и деятельность известного швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746-1827).