

**Надія КРАВЦОВА,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри гуманітарних  
та соціально-економічних навчальних дисциплін  
Полтавського юридичного інституту  
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого  
(Полтава, Україна) nadkravtsova@ukr.net

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЧИКАЗЬКОЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ШКОЛИ-ЛАБОРАТОРІЇ ДЖОНА ДЬЮЇ

Схарактеризовано теоретико-методичну модель педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї, доведено її еволюційний характер. Встановлено організаційно-функціональну специфіку школи як авангардного, відкритого, доступного, громадоцентричного закладу, а також як педагогічної лабораторії, дослідницького центру, структурного підрозділу Чиказького університету. З'ясовано пріоритетність теоретико-методичної моделі педагогічного процесу школи-лабораторії Дж. Дьюї для початкової школи.

**Ключові слова:** Чиказька експериментальна школа-лабораторія, дидактичні принципи, інтегровані заняття, активні методи навчання, критичне мислення, соціалізація особистості, громадоцентричний заклад.

**Nadiya KRAVTSOVA,**  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Chair of Humanities  
and Social-Economic Academic Disciplines  
Poltava Law Institute of  
Yaroslav Mudryi National Law University  
(Poltava, Ukraine) nadkravtsova@ukr.net

## THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL MODEL OF JOHN DEWEY'S CHICAGO LABORATORY SCHOOL PEDAGOGIC PROCESS

The article researches the innovative pedagogic ideas of J. Dewey which bore influence on the functioning and development of Chicago Laboratory School. These ideas are defined as such: relating the curriculum to children's life and experience, integrating the curriculum, teaching critical thinking and problem solving, stimulating creative thinking.

The impact of J. Dewey's philosophic ideas on the formulating of the pedagogic fundamentals of the school activities is substantiated. The Deweyan idea that students should be directed to reflect intelligently upon problems arising out of their actual experiences, to propose intelligent solutions to these problems, and to test these solutions in the light of their consequences is highlighted. The holistic, systematic character of J. Dewey's theoretical concept is established: since growth is the characteristic of life, education is all one with growing; it has no end beyond itself. The theoretical and methodical model of the Laboratory School educational process is characterized.

The article emphasizes J. Dewey's belief that schools must help the individual realize their capacities and fulfil their potentialities in a multitude of ways – by developing intellectual power, moral responsibility, sense of social awareness, and ethical worth of integrity. The Deweyan view of school as of a simplified environment, purified medium of action as well as mini-community is stressed out. The article reveals that the Chicago Laboratory School curriculum was reconstructed and centred on so-called «occupations», that is, practical problems and activities that reproduced typical situations of social and communal life. The main hypothesis was that life itself, especially those occupations and associations which serve man's chief needs, should furnish the ground experience for the education of children.

The controversies stemming from different educational perspectives – authoritarian and reformist are elucidated.

The unprecedented role of the teacher in furnishing the students' need for growth and self-realization is analyzed. J. Dewey criticizes the conventional notion of a teacher as a taskmaster and disciplinarian who relies solely on compulsion and punishment, grades and examinations. It has been postulated that teacher should primarily assume the role of group leader and a guide creating exciting and challenging activities as well as the environment that resembled a loving family. Consequently, the article establishes that the theoretical and methodical model of the Laboratory School educational process should be predominantly employed in the practices of primary schools.

The potential ways in which the innovative pedagogic ideas of J. Dewey can be translated into current domestic educational practice are discussed.

**Key words:** Chicago Laboratory School, didactic principles, integrated classes, active teaching methods, critical thinking, individual socialization, community-centered institution.

**Постановка проблеми.** Сучасні процеси модернізації та фундаменталізації вітчизняної освіти, поліфонічність міжнародних освітніх процесів актуалізують необхідність аналізу тих етапів розвитку освіти, на яких відбувалося радикальне переосмислення її теорії та практики, зміна педагогічних орієнтирів і пріоритетів.

До таких трансформаційних етапів в історії освіти варто віднести рубіж XIX-XX століть, на якому генеза педагогічних ідей була пов'язана з ім'ям Дж. Дьюї, автора інструменталістської версії філософії прагматизму. На основі інструменталізму Дж. Дьюї розробив педагогічну концепцію, основоположні ідеї якої склали нову модель школи, побудовану на принципах демократизму, доступності, відкритості і спрямовану на максимальне забезпечення розвитку дитини, формування її незалежного, критичного мислення та соціально значущих якостей громадянина демократичного суспільства.

Ідея школи як «ембріона суспільства», забезпечення наступності і безперервності навчання і виховання, нова роль змісту освіти як інструменту розвитку особистості учня, необхідність формування навичок критичного мислення, обґрунтування умов самореалізації учня та вчителя, гуманізація взаємин між педагогом і вихованцями – усі ці ідеї були інноваційними для сучасників Дж. Дьюї і, відповідно, опинилися в центрі тогочасних наукових дискусій.

Науково-педагогічна спадщина Дж. Дьюї постає нині феноменом інтернаціонального масштабу, предметом пильної уваги науковців, практиків, усіх небайдужих до проблем реформування сучасної освіти. Історичний матеріал стає важливим засобом розкриття діалектики переходу від традиції до інновації в освітньому процесі.

**Аналіз досліджень.** Сучасні компаративні педагогічні розвідки здебільшого зосереджені на теоретичному доробку Дж. Дьюї. Зокрема, Т. Кошманова, І. Радіонова піддавали аналізу американську філософію освіти й виховання, В. Пішванова розкривала адаптаційні можливості прогресивної освіти. Можливо дійти висновку, що в історико-педагогічних працях названих та інших дослідників обґрунтування шляхів забезпечення єдності теорії і практики у науковій спадщині Дж. Дьюї репрезентовано фрагментарно: а) у загальному контексті авангардної педагогічної практики США початку XX ст. (Г. Джуринський, З. Малькова, А. Сбруєва); б) у тематичному полі західноєвропейської «реформаторської» педагогіки (Т. Петрова); в) у контексті практичного упровадження педагогічних ідей Дж. Дьюї

(В. Коваленко); г) на тлі багатогранної діяльності педагога в Чиказькому університеті (З. Малькова, О. Рогачова).

**Метою статті** є дослідження й аналіз теоретико-методичної моделі педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії та виокремлення педагогічних ідей Дж. Дьюї, покладених в основу її функціонування.

**Виклад основного матеріалу.** Інструментом кристалізації і практичним утіленням інноваційних педагогічних ідей Дж. Дьюї стала заснована у 1896 р. експериментальна школа-лабораторія, створена як структурний підрозділ очолюваної ним кафедри педагогіки філософії і психології Чиказького університету. Обґрунтовуючи необхідність організації такого навчального закладу, Дж. Дьюї наголошував, що це – «університетська справа у найвищому розумінні цього слова... Жодна інша справа не може привернути більшої уваги науковця-дослідника, ніж вивчення зростання і розвитку дитини та адаптація педагогічної теорії до запитів цього зростання» (Wirth, 1979: 48).

Діяльність школи-лабораторії Дж. Дьюї на тривалій період визначила перспективи розвитку масової американської школи, стимулювала європейську педагогічну думку першої половини XX ст. і продовжує викликати науковий інтерес як із позицій реформування освіти, так і з прогностичними намірами.

Аналіз джерельної бази дослідження дозволяє дійти висновку про те, що теоретико-методологічною основою діяльності цього закладу стали новаторські ідеї філософії освіти Дж. Дьюї, а саме: 1) обґрунтування самоцінності дитини на всіх етапах її розвитку; 2) опора на працю як джерело суспільного прогресу; 3) визнання школи базовим інститутом суб'єктивізації та соціалізації; 4) акцент на активних пошукових методах і формах навчання; 5) установлення гуманних відносин між педагогами та їхніми вихованцями.

Розглядаючи людину в сукупності біологічних і психічних властивостей, Дж. Дьюї особливо при цьому наголошував на важливості соціальних факторів у розвитку індивіда. Для Дж. Дьюї людина – активна істота, яка перебуває у нерозривному зв'язку з соціальним середовищем. Він цілковито поділяв думку У. Джемса про те, що «діаметр людського «я» збільшується або зменшується разом із полем соціальної активності» (White, 1973: 209). Середовище – необхідна умова зростання та розвитку людини. Воно впливає на формування особистості як цілісного організму у єдності фізичних, розумових і духовних сил. Саме оточуючий людину світ створює мотивацію

до пізнання, надає стимули для формування якостей, необхідних для життя у суспільстві. Отже, соціальний фактор – визначальний для розвитку людини. Процеси навчання та мислення – це прогресивні засоби адаптації, вони не припиняються ніколи протягом еволюційного розвитку людства. Дж. Дьюї вважав, що жоден індивід «не спроможний діяти або розвиватися сам по собі, він вимагає безперервного стимулюючого впливу від соціальних факторів і отримує власне живлення з ресурсів суспільства. Індивід розвивається у середовищі, яке є і соціальним, і матеріальним, але соціальна мета та потреби були й будуть найбільш могутніми у його становленні» (Dewey, 1900: 21).

Відповідно до переконань Дж. Дьюї у тому, що дитина може осмислити свою соціальну спадщину тільки шляхом ознайомлення та залучення її до виконання основних видів діяльності суспільства, провідною формою організації педагогічного процесу у Чиказькій експериментальній школі-лабораторії стали «occupations» (англ. – «професії», «заняття», «діяльність», «праці», «роботи») – інтегровані заняття, на яких діти вивчали і відтворювали базові професії суспільства: шиття, приготування їжі, гончарство, теслярство тощо, а навчання письма, арифметики, історії, географії логічно витікало і ґрунтувалося на виконанні цих праць. Дж. Дьюї називав «occupations» каналами, через які оточуючий людину світ впливає на формування індивідуальності, і навпаки – людина впливає на своє оточення. В основі базових праць суспільства – вроджені імпульси людини (соціальний, експресивний, конструктивний, дослідницький), але функція «occupations» не вичерпується лише пасивним виявом цих імпульсів, а реалізується в їхньому активному перетворенні.

У широкому розумінні ці перетворення американський педагог розглядав як джерело постійної реконструкції, збагачення суспільного досвіду, що згодом втілюється у науково-технічних відкриттях, більш досконалих формах політичного устрою, піднесенні морально-етичних норм суспільства на вищій щабель.

У контексті педагогіки Дж. Дьюї основою педагогічного процесу є не навчальні програми, форми, методи навчання, а особистість учня, який стає центром навчально-виховного процесу, активним суб'єктом навчання, комунікації та співпраці з учителем. «Таким чином дитина стає Сонцем, навколо якого обертаються усі освітні джерела, вона – центр, навколо якого вони організуються» (Dewey, 1899: 34).

Кожна дитина, стверджував американський педагог, яскраво виявлена індивідуальність, і поки

діти будуть сприйматися як ціле, як клас, надати навчально-виховному процесові особистісної орієнтації неможливо. «Якщо учні завжди вишикувані у пряму лінію, ходять вервечкою, отримують знання за однаковим методом і повинні повертати ці знання абсолютно однаково, ми ніколи й нічого не дізнаємось про душу дитини» (Dewey, 1915: 77). Науково обґрунтований педагогічний процес неможливий без урахування психологічних особливостей дітей. Для Дж. Дьюї освіта й виховання – це постійна реконструкція та реорганізація досвіду дитини. При цьому індивідуальний досвід кожного учня є і висхідним пунктом, і кінцевою метою його навчання: шлях до опанування науковим знанням лежить від досвіду дитини, а через цей досвід – до його розширення та збагачення.

Діяльність школи-лабораторії Дж. Дьюї розглядав як альтернативу пануючій у традиційній школі «фабричній моделі ефективності». Ознайомлення з базовими професіями суспільства, творча співпраця не задля оцінки або з остраху покарання, а з метою максимального саморозвитку та самореалізації учнів виступили на противагу викладанню на книжковій основі та авторитарним педагогічним взаєминам. «Успіх або провал нашої політики обов'язкової освіти залежить від того, чи зможемо ми зробити перебування дитини у школі цікавим та насиченим... Ми можемо забезпечити примусову фізичну присутність дитини у школі, але виховання відбувається тільки через зацікавлену увагу до навчального процесу і через участь у ньому. ... Педагог повинен обирати такі форми навчання, які б відповідали інтересам, можливостям і здібностям дитини. Іншого способу підтримки справжньої зацікавленості дитини не існує» (Dewey, 1913: 19).

Особливе місце в діяльності школи-лабораторії відводилося особистості педагога, а однією із головних умов ефективності педагогічного процесу визначалася відкритість учителя і вихованця, їхня обопільна повага і довіра. Дж. Дьюї наголошував на тому, що як практик, учитель не може залишатися в межах догм, приписів і регламентацій, а навпаки, має виявляти гнучкість, чутливість у різних педагогічних ситуаціях. Саме непередбачуваність конкретної педагогічної ситуації зумовлює, на думку американського педагога, багатогранність учительського амплуа: він виступає не тільки як носій знань, а й як наставник-тьютор, діагност, помічник і найголовніше, як лідер групи. У добре організованій школі, вказував Дж. Дьюї, учитель зводить до мінімуму випадки, у яких він повинен використовувати особистий

авторитет. Коли необхідно проявити твердість, це здійснюється від імені групи, а не як вияв особистої влади. У процесі оцінювання знань учитель не привносить суб'єктивності, відмовляється від повноважень «судді», а радше відіграє роль «інтелектуального дзеркала», щоб допомогти учням співвіднести процес накопичення знань з його кінцевим результатом.

Принагідно зазначимо, що Дж. Дьюї однаково критично ставився як до апологетів авторитарної, деспотичної педагогіки, так і до надто романтично налаштованих реформаторів освіти, які взагалі заперечували авторитет дорослих, а вчителям залишали право лише слідувати спонтанним інтересам і нахилам дитини.

Феномен шкільної свободи Дж. Дьюї розглядав у неподільній єдності двох сторін – внутрішньої (свобода думки, бажання й наміру учня) і зовнішньої – (свобода фізичних рухів і дій дітей), що відкривало доступ до спостережень і дослідів. Свобода думки і зовнішніх дій розглядалася як шлях до свободи суджень і здатності досягати поставленої мети в поєднанні із відповідальністю перед суспільством. Проте Дж. Дьюї застерігає, що «найбільшою помилкою було б думати, що така свобода є нашою кінцевою метою» (Dewey, 1915: 59). Проголошення свободи самоціллю буде справляти руйнівний вплив на спільну колективну діяльність, яку педагог називає природнім джерелом порядку. За таких умов позитивна за своєю суттю свобода перетвориться на негативний фактор, стане свободою від обмежень, шляхом до свободи сили. «Той, хто прагне уникнути контролю... лише для того, щоб його поведінку визначали безпосередні примхи та капризи, радше втрачає, ніж здобуває. Він перебуває під владою поривів, що виходять за межі здорових суджень. Особа, поведінка якої контролюється таким чином, володіє ілюзією свободи. Фактично, нею керують сили, впливу на які вона не має», – застерігає педагог (Dewey, 1913: 60). Тобто викривлення чи крайності свободи, трансформація її в безконтрольний індивідуалізм – це шлях у безвихідь, застій, регрес. Значною мірою зусилля педагогічного колективу Чиказької школи-лабораторії були спрямовані на те, щоб допомогти учням самим визначити, по-перше, що вони можуть і чого не можуть робити, тобто, що їм фізично й інтелектуально доступне, а в чому їх підтримають більш досвідчені члени спільноти; і по-друге, передба-

чити сходинку, на яку їхні вихованці вже готові ступити. Таким чином, розум учня спрямовується «всередину», на розвиток власної особистості, що своєю чергою полегшує можливість пізнати зовнішній світ.

Саме в педагогічному доробку Дж. Дьюї знаходимо новаторську ідею про необхідність залучення до процесів цілепокладання в освіті учнів як суб'єктів навчання, адже одним із пріоритетних завдань освіти Дж. Дьюї проголосив формування самостійного критичного мислення, здатності постійно збагачувати суб'єктивний пізнавальний світ, звичку і снагу до навчання впродовж життя. Згідно з Дж. Дьюї, індивід може досягти цих цілей і стати розвиненою особистістю тільки за умови наявності власних, внутрішньо вмотивованих цілей і завдань. «Мислення – така ж індивідуальна справа як і перетравлення їжі», – зазначав американський педагог (Dewey, 1963: 123). У процесі навчання учень постійно робить відкриття, є дослідником, який намагається знайти відповіді на питання, що бентежать його. Якщо ж освітній процес не задовольняє і не вивільняє дух дослідника в дитині, то «всяка слухняність, увага, запам'ятовування і пригадування будуть розумовим рабством», наголошував Дж. Дьюї, інтерпретуючи висловлювання Платона про те, що раб – це людина, яка реалізує мету інших (Dewey, 1963: 62).

**Висновки.** У результаті дослідження встановлено творчий, еволюційний характер педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї. Виявлено, що в основу її діяльності були покладені такі дидактичні принципи: суб'єктності, інструменталізму, навчання через діяльність, проблемності навчання, виразної наочності, педагогічно поставленої гри. Обґрунтовано створення емоційно стимулюючого педагогічного середовища, переважання активних методів навчання у цьому авангардному освітньому закладі. Акцентується пріоритетність теоретико-методичної моделі педагогічного процесу школи-лабораторії Дж. Дьюї для початкової школи. Отже, прогностичний потенціал, демократизм і відкритість глобальній, а не суто національній проблематиці, властиві філософсько-педагогічній спадщині Дж. Дьюї, актуалізують її дослідження в умовах реформування освіти в Україні, її інтеграції у світовий освітньо-культурний простір та реалізації Концепції нової української школи.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Dewey J. Experience and education. NY: Collier Books, 1963. 232 p.
2. Dewey J. Interest and Effort in Education. Boston: Houghton Mifflin, 1913. 103 p.
3. Dewey J. The psychology of the elementary curriculum. Elementary School Record. 1900. № 1 (9). P. 21–32.
4. Dewey J. The School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1899. 169 p.
5. Dewey J., Dewey E. The Schools of Tomorrow. NY.: Dutton, 1915. 346 p.
6. White M. Pragmatism and American mind. NY.: Octagon Books, 1973. 220 p.
7. Wirth A.Y. John Dewey as educator: His design for work in education (1894-1904). NY.: Robert E. Krieger Publishing Company, 1979. 326 p.