

УДК 37.013(73)

**Надія Кравцова,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри гуманітарних та  
соціально-економічних навчальних дисциплін  
Полтавського юридичного інституту  
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

### **ЧИКАЗЬКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ШКОЛА-ЛАБОРАТОРІЯ ДЖОНА ДЬЮЇ ЯК ФЕНОМЕН ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ США ДОБИ ПРИСКОРЕНОЇ ІНДУСТРІАЛІЗАЦІЇ**

*Встановлено особливості функціонування Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї з-поміж інших альтернативних середніх навчальних закладів США досліджуваного періоду. Обґрунтовано специфіку діяльності школи за критеріями трудової, вільної школи, педагогічної дослідницької лабораторії та соціального центру, сетльменту. Виокремлені провідні ідеї педагогічної теорії Джона Дьюї, що були покладені в основу організації школи-лабораторії, та пройшли апробацію в її діяльності.*

**Ключові слова:** Чиказька експериментальна школа-лабораторія Джона Дьюї, реформаторська педагогіка, прагматизм, трудова школа, базові професії, сетльмент, громада.

*Установлены особенности функционирования Чикагской экспериментальной школы-лаборатории Джона Дьюи в отличие от других альтернативных средних образовательных учреждений США исследуемого периода. Обоснована специфика деятельности школы как трудовой, свободной, педагогической исследовательской лаборатории, а также социального центра, сеттльмента. Выделены основные идеи педагогической теории Джона Дьюи, которые легли в основу организации школы-лаборатории, и прошли апробацию в ходе ее деятельности.*

**Ключевые слова:** Чикагская экспериментальная школа-лаборатория Джона Дьюи, реформаторская педагогика, прагматизм, трудовая школа, базовые профессии, сеттльмент, община.

*The peculiarities of John Dewey's Chicago Laboratory School functioning as opposed to other American alternative institutions of secondary learning of the period under discussion have been established. The innovative pedagogic ideas of J. Dewey which bore influence on the functioning and development of Chicago Laboratory School have been singled out – relating the curriculum to children's life and experience, integrating the curriculum, teaching critical thinking and problem solving, stimulating creative thinking.*

*The holistic, systematic character of the theoretical concept underlying the functioning of Chicago Laboratory School has been elucidated. The school activity as a labor and open school as well as a pedagogic research laboratory and a social center/settlement has been substantiated. The impact of J. Dewey's philosophic ideas on the formulating of the pedagogic fundamentals of the school activities is substantiated.*

**Key words:** *John Dewey's Chicago Laboratory School, reformist education, pragmatism, labor school, occupations, settlement, community.*

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні трансформації в Україні, формування міжнародного освітнього простору, масштабність інноваційних педагогічних пошуків актуалізують звернення до історико-педагогічного досвіду зарубіжних країн зі сталою демократією. У зв'язку із цим особливий науковий і практичний інтерес викликає педагогічна спадщина Джона Дьюї (1859–1952) – видатного американського педагога й філософа, вплив якого на світову педагогічну думку триває близько століття. Інструментом кристалізації та практичним утіленням інноваційних педагогічних ідей Дж. Дьюї стала заснована ним у 1896 р. Чиказька експериментальна школа-лабораторія, діяльність якої на тривалий період визначила перспективи розвитку масової американської школи, стимулювала європейську педагогічну думку першої половини ХХ ст. і продовжує викликати науковий інтерес як із позицій реформування освіти, так і з прогностичними намірами. Екстраполяція досвіду Чиказької школи-лабораторії на сучасну практику навчально-виховних закладів України виявляє її значний педагогічний потенціал і його затребуваність, підтверджує існування загальних закономірностей розвитку педагогічних систем обох країн відповідних історичних періодів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасними дослідниками зосереджено увагу 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 розвідках названих та інших дослідників школа Дж. Дьюї репрезентована фрагментарно: а) у загальному контексті авангардної педагогічної практики США початку ХХ 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).

**Формулювання цілей статті.** Отже, метою статі є встановлення особливостей діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї у контексті реформування середньої освіти США того періоду, з'ясування концептуальних засад функціонування та розвитку цього навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сімдесяти роки XIX століття – початок XX століття – період стрімкого суспільного розвитку США. Після завершення Громадянської війни 1861–1865 рр. та періоду Реконструкції Півдня, який тривав до 1870-х років, Америка переживала значні економічні, соціальні та демографічні зміни.

В останню чверть XIX століття з аграрно-індустріальної країни США перетворилися у могутню індустріальну державу, а у 1894 р. вийшли на перше місце в світі за обсягом промислової продукції. Суттєвими чинниками прискореного процесу індустріалізації США можна вважати такі: 1) багатство природних ресурсів країни; 2) висока концентрація національного капіталу та значні інвестиції з-за кордону; 3) зростання чисельності міського населення за рахунок внутрішньої міграції та масової імміграції з країн Європи, Азії, Латинської Америки; 4) далекоглядна протекціоністська політика уряду США [4, с. 11].

Складні трансформаційні процеси, що відбувалися в політиці, економіці та суспільному житті США в останню чверть XIX – на початку XX століття, актуалізували проблему докорінного реформування системи освіти, приведення її відповідно до потреб американського суспільства індустріальної доби. Стало очевидним, що традиційна «школа слухання», де панували формалізм, вербалізм й авторитарні педагогічні відносини, була неспроможна надати учням підготовку, адекватну вимогам і характеру тогочасного виробництва, виховати ініціативних, самостійно мислячих громадян демократичного суспільства.

До головних передумов, що спричинили реформування освітньої галузі США того періоду, відносимо:

1) уведення в США обов'язкової початкової освіти. Уперше відповідний закон був прийнятий у 1852 р. у штаті Массачусетс, а в 1918 р. всі штати законодавчо закріпили цю норму;

2) постійне збільшення кількості учнів як наслідок так званої «старої» та «нової імміграції» до США. На початку XX століття кількість учнів середніх шкіл збільшувалася вдвічі-втричі майже кожні десять років: 1900 р. – 0,5 млн.; 1910 – 1,5 млн.; 1920 – 2,2 млн. [5, с. 99];

3) структурні зміни в системі освіти, створення нових типів шкіл. На початку XX століття основними структурними ланками американської шкільної освіти були: початкова, або елементарна, школа (Common School) для дітей 6–14 років з восьмирічним терміном навчання та середня, 4-річна школа (High School) для учнів 14–18 років. Але, як стало очевидним, традиційна система навчання за схемою 8 років + 4 роки виявилася недостатньо гнучкою та не адекватною психофізіологічним основним періодам і особливостям розвитку учнів перехідного віку. З урахуванням цієї специфіки, узгодженням діяльності початкової та середньої шкіл, забезпеченням послідовності у навчанні з 1909 року у США почали створюватися так звані молодші середні, старші середні та проміжні школи

(Junior High Schools, Senior High Schools) з терміном навчання три роки, унаслідок чого традиційна схема 8 + 4 змінилася на 6 + 3 + 3. Організація проміжних шкіл сприяла конкретизації функцій освіти на кожному етапі навчання;

4) збільшення терміну навчання. У результаті децентралізації управління та фінансування освіти у США, шкільне законодавство й органи управління кожного штату самостійно визначали тривалість навчального року. Але на початку ХХ століття у більшості штатів вона зросла до 180–190 днів;

5) невідповідність змісту освіти вимогам американського суспільства доби прискореної індустріалізації. Критики традиційної школи США того періоду відзначали, що відбір матеріалу для навчання був психологічно необґрунтованим, невідповідним інтересам та потребам учнів і не узгоджувався з соціальними аспектами виховання внаслідок відірваності школи від реалій суспільного життя. Так, основу навчання як у початковій, так і у середній школі складали «3 R» (reading, (w) riting, (a) arithmetics) – читання, письмо, лічба.

І хоча в тогочасній системі освіти і відбувалися значні зміни: введення до навчальних планів предметів природничого та трудового циклів; запровадження активних методів навчання; широке застосування принципів наочності та самодіяльності; все ж частка «3 R» у навчальних планах була невиправдано переважаючою.

Цілком природно, що за умов домінування «3 R» у навчальному процесі, підготувати для промисловості технічно освічених, активних працівників було неможливо. Тому саме промисловці, які найбільше потерпали від незадовільного освітнього рівня молоді, вимагали докорінних змін у характері шкільного навчання, наближення його до вимог тогочасної економіки й промисловості, перш за все за рахунок уведення до навчальних планів трудового навчання та створення професійних шкіл.

У 1903 році промисловий магнат Джон Д. Рокфеллер ініціював і фінансував створення Загального Бюро у справах народної освіти (General Board of Education), діяльність якого зосередилася на пошуку шляхів приведення американської школи відповідно до нових соціально-економічних умов. У річному звіті цієї організації за 1905 році наголошувалося: «...школа базується не лише на визнанні величких індустріальних змін століття, але також і на впровадженні курсу занять, який би відповідав цим змінам» [4, с. 413].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що наприкінці ХІХ – початку ХХ століть основним інструментом реформування освіти в США, приведення її відповідно до потреб американського суспільства того періоду були зміни в змісті освіти – його розширення і практичне спрямування за рахунок введення до навчальних планів природничих дисциплін і, передусім, широкого запровадження уроків ручної праці та

предметів трудового циклу: електро- і радіосправи, кулінарії, шиття тощо. Зауважимо, що США стали одними з перших країн, які ввели трудове навчання до програм загальноосвітніх шкіл. У 1917 році пріоритет практичної спрямованості навчання був закріплений на найвищому законодавчому рівні – Конгрес США прийняв закон Сміта-Хьюза, згідно з яким на трудову та професійну підготовку учнів загальноосвітніх шкіл виділялися значні кошти з федерального бюджету.

Динамічна інтеграція предметів трудового циклу в навчальні плани середніх шкіл США пояснювалася не лише соціально-економічними трансформаціями, які обумовили реформування американської освіти у досліджуваний нами період. Розширення змісту освіти на користь трудового навчання мало вагоме аксіологічне обґрунтування. Незважаючи на відносну молодість країни та мультикультурний склад її населення, у США вже сформувалася певна єдність цінностей. З одного боку, це пояснювалося загальним іноземним походженням перших переселенців, а з іншого – спільним досвідом «американізації» – поступового освоєння нового континенту. У США значно вище, ніж у Європі, поцінювалися такі чесноти як особиста ініціатива, відповідальність, енергійність, ділова хватка, рішучість тощо. Ці якості вважалися ключовими для досягнення «американської мрії», цього специфічного втілення американської ментальності. Якщо певна діяльність не призводила до відчутних практичних результатів і не давала очевидної користі, то вона викликала скептичне ставлення та сумнів у доцільності її виконання. Отже, у США, на відміну від Європи, фізична праця як діяльність, що веде до практичних наслідків, не розглядалася як справа принизлива, меншовартісна і не викликала зневажливого ставлення. Навпаки, американські педагоги високо оцінювали освітній і виховний потенціал доцільно організованої ручної праці як важливого фактору гармонізації пізнавальної діяльності та всебічного розвитку дитини, засобу виховання спостережливості, наполегливості, відповідальності, дисципліни, активності (зазначимо, тих якостей, які вважалися складовими американського національного характеру).

Як бачимо, пошуки шляхів реформування шкільної освіти у США в останні десятиріччя ХІХ – на початку ХХ століття зосередилися на оновленні змісту, форм, методів навчання і виховання, розвитку свідомого і творчого ставлення учнів до набуття знань.

Безумовно, найважливішою подією в американській реформаторській педагогіці того періоду стало відкриття у 1896 році школи-лабораторії Чиказького університету, яку очолив Джон Дьюї. Вона відіграла роль своєрідного дослідного поля, де народжувалися та проходили апробацію ідеї прагматичної педагогіки. Діяльність Чиказької школи-лабораторії суттєво вплинула як на інші нетрадиційні навчальні заклади, так і на масову американську школу початку ХХ століття, оскільки це був перший експеримент, який мав на меті наближення шкільної практики до вимог

американського суспільства індустріальної доби.

Хронологічно діяльність Чиказької експериментальної школи-лабораторії можливо поділити на два етапи: 1) 1896–1889 роки – період визначення й обґрунтування концепції експерименту, вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів; 2) 1899–1904 роки – період остаточного закріплення в навчальних планах школи-лабораторії тих форм і методів навчання, ефективність яких була доведена під час апробації на першому етапі.

На початку роботи у школі налічувалося 12 учнів та двоє вчителів, а у 1903 році – 114 учнів і працювало 23 вчителі, котрим допомагало 10 асистентів-аспірантів. Переважну більшість учнів склали діти викладачів Чиказького університету. Цей експериментальний освітній заклад швидко став відомим як Школа Дьюї, оскільки в цій лабораторії апробувалися філософські та педагогічні ідеї Дж. Дьюї, директором школи була призначена дружина вченого, Еліс Чіпман-Дьюї, до того ж тут навчалися четверо їхніх дітей.

Визначальною ідеєю роботи школи-лабораторії стала теза Дж. Дьюї про те, що «суспільство може бути реформованим через школу», адже її покликанням американський педагог вважав організацію середовища, яке б сприяло духовному зростанню людини. Тобто шляхом послідовного і безперервного оновлення та вдосконалення шкільної освіти можна досягти гармонізації суспільного ладу. Але для цього школа повинна сама радикально змінитися та стати громадою, у якій усі учні залучалися б до спільної продуктивної діяльності, а навчання відбувалося б у процесі цієї діяльності.

Аналіз джерельної бази з історії діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії дає підстави для висновків, що цей освітній заклад функціонував на таких провідних концептуальних засадах:

1) *трудої школи*, яка забезпечувала, по-перше, зв'язок розумового, фізичного, трудового, морального виховання; по-друге, психологізацію процесу навчання (максимального урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів). Взаємодія двох вищезгаданих факторів виступає запорукою еволюційного характеру діяльності такої школи. У педагогічній концепції Дж. Дьюї праця є мотивом і методом навчання, засобом «ознайомлення дітей з базовими потребами суспільства та шляхами їх задоволення». Отже, трудове навчання у школі Дж. Дьюї розглядав не як певну професійну підготовку, а як важливий чинник гармонійного розвитку особистості. 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. Так, на заняттях з куховарства, наймолодші учні (віком 4–6 років) стикалися з необхідністю рахувати ложки, виделки, вимірювати кількість продуктів. Потім вони дізнавалися, що для приготування, наприклад, рисових пластівців на сніданок до чашки пластівців слід додавати чашку води. Згодом, шляхом експериментування, учні довідувалися, що для приготування страв з інших крупів треба додавати у чотири рази більшу кількість води. Звідси виникла потреба у підрахуванні необхідної кількості складових тієї чи іншої страви, а виконання таких завдань вимагало знань арифметичних дій, уміння порівнювати, складати пропорції. Педагоги Чиказької експериментальної школи-лабораторії планували і проводили заняття таким чином, щоб учні не просто користувалися цифрами, а побачили у них засіб упорядкування, досягнення ефективних результатів у своїх іграх, конструюванні та інших видах діяльності.

Для кращого засвоєння базових понять з фізики та хімії учні старшого віку (11–13 років) вивчали й аналізували ті, дещо примітивні механізми та процеси, завдяки яким перші американські колоністи забезпечували собі елементарний рівень комфорту. Через виконання процесів відбілювання, фарбування тканин, миловаріння та виготовлення свічок відбувалося ознайомлення з хімічними властивостями олій, жирів, кислот тощо. Вивчалися також механічні принципи конструкції замків та вагів, використання та передача енергії у роботі ткацького та прядильного верстатів.

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;

2) *вільної школи*, навчання в якій є особистісним (суб'єктивним) та інтерактивним (соціальним), а учень виступає спочатку об'єктом, а потім – суб'єктом педагогічного процесу, тобто визначається активна, діяльна роль учня у набутті знань. Головною метою навчання є саморозвиток, самореалізація та самоактуалізація дитини, максимальне розкриття її творчого потенціалу. Суттєвими чинниками ефективної діяльності школи є встановлення відкритих, конструктивних стосунків між учителями й вихованцями, їхня взаємоповага та довіра. Аналіз джерельної бази показує, що впродовж усього періоду діяльності школи Дж. Дьюї – від етапу розробки робочої гіпотези і до завчасного припинення цього педагогічного експерименту – «в центрі уваги була дитина, як унікальна особистість, що росте і розвивається. Як допомогти їй найкраще реалізувати її здібності і нахили? визначити, що саме вона готова і хоче робити, про що говорити?

якою прагне стати? Як, у процесі власної діяльності, вона може визначити ідеали і принципи, якими буде керуватися упродовж усього життя і яким чином можна допомогти їй досягти своїх цілей і реалізувати себе» [8, с. 157]. Отже, сутнісними ознаками педагогічного процесу школи-лабораторії Дж. Дьюї стали забезпечення максимального розвитку потенціалу і стимулювання здібностей дитини, накопичення суб'єктивного пізнавального досвіду, збагачення його новими змістовними елементами. З'ясовано, що важливим чинником створення позитивного, емоційно стимулюючого навчального середовища в школі-лабораторії була відмова педагогів від формалізованої процедури оцінювання. За переконанням Дж. Дьюї і його колег, використання оцінки як форми тиску невротизує дитину, стимулює нездорове суперництво, штовхає до обману, розвиває марнославство і вкрай індивідуалістичні тенденції: «...сучасне навчання породжує дух змагання і конкуренції. А це тому, що всі виконують однакову роботу і оцінюються (чи усна відповідь, чи письмовий тест) за відповідною шкалою і системою заохочень не з погляду особистого внутрішнього внеску, а порівняно з успіхами інших. Таке безпідставне акцентування відчуття переваги над іншими пригнічує боязких і сором'язливих дітей. Школярів оцінюють за зовнішніми виявами їхніх здібностей... Тоді найслабші поступово втрачають віру в свої можливості, постійно визнаючи власну неповноцінність» [3, с. 15].

Дж. Дьюї зазначав, що сучасна йому школа передчасно нав'язувала дитині дух індивідуального змагання, однак, у найменш придатних для цього сферах: інтелектуальній і мистецькій, які повинні існувати на засадах співучасті і партнерства. Педагоги школи Дж. Дьюї відкидали глибоко вкорінені в традиційну шкільну практику настанови на кшталт «треба бути першим», «кожен за себе» тощо. У той же час вони не могли знехтувати природним бажанням дитини змагатися з ровесниками. Дж. Дьюї і його колеги використовували цю закономірність, але не тільки в навчанні. Вони вважали за необхідне культивувати успіхи, які б розвивали і підкреслювали індивідуальність кожного учня: один кращий у читанні, інший – у лічбі, третій – у малюванні, музиці, праці, декламуванні, гімнастиці тощо. Оцінювання знань та вмінь – це процес навчання, а не його наслідок – таким було кредо Дж. Дьюї і його однодумців;

3) педагогічної дослідницької лабораторії, де, як зазначалося вище, створювалися і проходили перевірку практикою новаторські філософські та педагогічні ідеї Дж. Дьюї. Американський учений акцентував «безпосередньо експериментальний характер» школи як однієї з форм суспільного життя, де філософія конкретизується у «живу реальність», виходить за межі академізму. Тому наявність власної педагогічної лабораторії Дж. Дьюї вважав необхідною складовою кафедри педагогіки як університетського підрозділу. «Конкретна виховна діяльність, – наголошує Дж. Дьюї у своїй праці «Джерела виховання як науки», – є відправним



пунктом усіх досліджень і рефлексії, оскільки вона висвітлює проблеми і випробовує, модифікує, підтверджує або заперечує висновки, отримані умоглядним шляхом» [7, с. 56]. Отже, за Дж. Дьюї, практика визнається джерелом будь-якої теорії, тобто в процесі навчання практична діяльність учнів (виконання типових праць суспільства, навчальні експерименти, лабораторні роботи) є висхідним пунктом формування нових теоретичних знань і фактором розвитку пізнавальних інтересів учнів. До того ж, практика проголошується критерієм істинності будь-якої теорії, отже у процесі вищезгаданої практичної діяльності учнів, теоретичний матеріал демонструється і перевіряється експериментальним шляхом;

4) *соціального центру, сетльменту*. В умовах етнічного плюралізму, дезінтеграції та соціальної поляризації американського суспільства школа, яка наголошував Дж. Дьюї, повинна стати демократичним «суспільством в мініатюрі», функціонуючим на засадах кооперації та самоврядування; освітнім і духовним центром своєї територіальної громади – оточення, де проходить щоденне життя учнів і яке відіграє суттєву роль у формуванні їхнього світогляду, аксіологічних норм, навичок поведінки і спілкування, досвіду соціальної діяльності. За переконанням Дж. Дьюї, школа, яка пройнята інтересами і завданнями мікросередовища, де його вивчення (а, можливо, і поліпшення) є складовою навчальних планів, забезпечує зв'язок із життям, безперервність педагогічного процесу, сприяє вихованню свідомих, активних громадян демократичного суспільства.

За результатами аналізу джерельної бази встановлено, що Дж. Дьюї послідовно і наполегливо наголошував на общинному, «громадоцентричному» характері, очолюваної ним Чиказької експериментальної школи-лабораторії. Зокрема, метою її створення Дж. Дьюї називав «поширення і поглиблення кола соціальних відносин, взаємодії, спільного існування «дітей шкільного віку»; «забезпечення вільного і неформального общинного життя, у якому кожна дитина усвідомлює своє місце і свою частку роботи» [8, с. 32].

Дж. Дьюї вказував, що виховання повинно відбуватися «в процесі безпосередньої і реальної участі в соціальному житті» [7, с. 42], але не у «великому суспільстві», а в школі, яка має стати прототипом кращого суспільства в мініатюрі, «соціальним центром, здатним до участі в повсякденному житті общини», глибоко перейнятися інтересами і завданнями мікросередовища, всіляко вдосконалювати його. У процесі участі в соціальній діяльності, основою якої Дж. Дьюї визнає працю, окремі індивіди вчаться узгоджувати власну поведінку, культурні норми та аксіологічні установки зі своїм соціальним оточенням. Однак, зазначає Дж. Дьюї, «ніяка кількість сукупних колективних дій, узятих самих по собі, ще не створює спільноту... Навчитися бути людиною означає розвинути через участь у комунікації чітке усвідомлення себе членом спільноти, який розуміє й поціновує її переконання, намагання і способи

діяльності, і який робить свій внесок у постійне перетворення органічних сил у людські ресурси і цінності, у перетворення, яке не припиниться ніколи» [1, с. 18].

Чиказька експериментальна школа-лабораторія, за задумом її організатора, мала стати «маленькою демократичною общиною», «суспільством у мініатюрі», де в процесі виконання базових праць учні постійно мають можливість випробовувати себе в соціальних відносинах. Інтеграція «трудових занять» у педагогічний процес школи-лабораторії не тільки висвітлювала соціальну значущість цих видів праці в історії цивілізації, а й сприяла природному «введенню дитини до більш формальних предметів навчального плану», адже навчання читання, письма, арифметики, історії тощо ґрунтувалося на виконанні базових праць суспільства.

Проголосивши шкільне виховання «фундаментальним методом соціального прогресу та реформування» [2, с. 54], Дж. Дьюї наполегливо обстоював необхідність подолання бар'єрів між окремими суспільними верствами населення і надання дитині можливості перейти в більш сприятливе для неї середовище. «Демократія зробить фатальну помилку, якщо дозволить існувати шкільній системі для дітей, чиї батьки мають багато вільного часу, і для дітей тих, хто заробляє на життя. Занадто книжкова освіта для одних та «ультра практична» для інших призведе до глибоких відмінностей в розумових та моральних навичках, ідеалах, поглядах. Такий поділ шкіл поставив би суспільство на шлях, абсолютно ворожий духу демократії» [7, с. 177]. Отже, за переконанням Дж. Дьюї, школа має бути єдиною, відкритою і доступною всім громадянам незалежно від їхнього фінансового становища, статі, раси та національності. Лише такий тип школи, заснований на принципах демократії, здатен забезпечити громадянський мир у суспільстві, не допустити класові сутички і, врешті, гармонізувати індивідуальні та суспільні інтереси.

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

**Висновки і перспективи.** Таким чином можливо дійти висновку, що науково-педагогічна спадщина Дж. Дьюї не випадково постає нині феноменом інтернаціонального масштабу, предметом пильної уваги науковців, учителів, усіх небайдужих до проблем реформування сучасної освіти. Історичний матеріал стає важливим інструментом розкриття діалектики переходу від традиції до інновації в освітньому процесі. Актуалізація досвіду школи-лабораторії Дж. Дьюї сприяє кристалізації конструктивних ідей сучасності (креативності педагогічної діяльності, модульного змісту навчання, ключових компетентностей, моніторингу якості знань та ін.).

Історичний урок школи Дж. Дьюї для сучасних педагогів полягає,

насамперед, у визначенні змісту і напрямів діяльності освітнього закладу в інноваційному режимі. Сьогодні ідея інноваційності як провідного принципу в педагогіці висвітлює новаторський характер ідеї Дж. Дьюї про перетворення школи на експериментальну лабораторію, дослідне поле, спільноту співпрацюючих дослідників. Не втрачає своєї актуальності і виходить за межі вузьконаціонального контексту і теза Дж. Дьюї про необхідність залучення до процесів цілепокладання і планування в освіті вчителів, учнів, громадськості – тобто, тих, хто традиційно виступає предметом рефлексії в філософії освіти. Мотивацію і залучення педагогів до філософування слід розглядати як невід’ємну складову життєдіяльності демократичного суспільства.

У контексті подальшого дослідження педагогічної спадщини Дж. Дьюї слушним видається аналіз розробки проблем і напрямів соціалізації дитини; подальшого вивчення потребує і генеза Чиказької експериментальної школи-лабораторії як сучасного феномена педагогічної теорії і практики США.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дьюї Д. Введение в философию образования / Джон Дьюи. – Москва: Работник просвещения, 1921. – 63 с.
2. Джон Дьюї. Моє педагогічне кредо / Переклад В. О. Коваленка // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 50–55.
3. Дьюї Д. Моральні принципи в освіті / Джон Дьюї. – Львів : Освіта: Літопис: Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім. І. Франка, 2001. – 32 с.
4. История США: в 4 т. / Редкол.: Г. Н. Севостьянов (гл. ред.) и др. – М. : Наука, 1983. – Т. 1 (1607–1877). – 687 с.
5. Малькова З. А. Исторический урок американской школы / З. А. Малькова. // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 99–108.
6. Dewey J. The School and Society / John Dewey. – Chicago: University of Chicago Press, 1899. – 169 p.
7. Dewey J. The Schools of Tomorrow / J. Dewey, E. Dewey. – NY.: Dutton, 1915. – 346 p.
8. Mayhew K. C., Edwards A. C. The Dewey School / K. C. Mayhew, A. C. Edwards. – NY.: Appleton Century, 1936. – 345 p.