

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ
ДИДАКТИЧНИХ ІДЕЙ ДЖОНА ДЬЮЇSOCIAL AND PEDAGOGIC FACTORS IN SHAPING
JOHN DEWEY'S DIDACTIC IDEAS

Стаття досліджує соціально-педагогічне тло, на якому відбувалося становлення педагогічної концепції Джона Дьюї, переорієнтація його наукових інтересів у площину практичної реформаторської діяльності. З'ясовано, що прискорене формування індустріального суспільства в США в останню третину XIX – на початку XX століття викликало суттєві трансформації соціального клімату в країні: високий ступінь соціальної поляризації, значну географічну та соціальну мобільність населення, загальну дезінтеграцію американського суспільства. Новий характер соціального замовлення системі освіти США потребував підготовки ініціативного, технічно освіченого, активного робітника, який здатен до тривалої самостійної діяльності з елементами творчого пошуку. Неспроможність традиційної американської школи того періоду відповідати новим викликам спричинила широкий реформаторський рух і виникнення нетрадиційних освітніх закладів. Їхня діяльність зосередилася на зміцненні зв'язку школи із суспільними реаліями, застосуванні педагогічно обґрунтованого інстинкту гри як фактора інтеграції педагогічного процесу, забезпеченні саморозвитку і самореалізації особистості, перетворенні шкіл на демократичні громади.

Встановлено, що з-поміж альтернативних навчальних закладів США того періоду найбільш суттєвий вплив на теорію і практику освіти мала експериментальна школа-лабораторія Дж. Дьюї, створена як структурний підрозділ очолюваної ним кафедри педагогіки, філософії і психології університету Чикаго. Провідна роль Чиказької експериментальної школи-лабораторії серед інших нетрадиційних закладів освіти США того періоду зумовлювалася, по-перше, глибоким теоретичним обґрунтуванням педагогічної концепції діяльності школи на засадах філософії прагматизму, а по-друге, тим, що це був перший експеримент із наближення шкільної практики до суспільних реалій США доби прискореної індустріалізації.

Ключові слова: трансформації американського суспільства, реформи освіти, нетрадиційні навчальні заклади, сетльмент, інстинкт гри, педагогіка прагматизму.

The article researches the social and pedagogical background to shaping John Dewey's concept of education as well as refocusing his scientific interests towards the realm of practical reform activity. It has been established that rapid formation of the industrial society in the USA in the late 1870s – the beginning of the XX-th century has led to fundamental changes in the social climate of the country: the high level of social polarization, increased geographical and social mobility, and general disintegration of the American society. The new character of the social demands for the quality of the US system of education necessitated the training of a proactive, technically educated worker, capable of a lengthy, self-reliant activity which involves elements of creativity. The traditional American school of that period displayed complete inability to meet the new challenges which caused mass reform movement and establishing the non-traditional educational institutions. Their activities focused on strengthening the link between the school and social realities, on pedagogically substantiated engagement of the play instinct as a factor of the educational process integration, on securing the personality self-development and self-realization, and on transforming schools into democratic communities.

It has been established that among a number of alternative educational institutions of that period John Dewey's Chicago Laboratory School made major impact on the educational theory and practice. This school was set up as a structural unit of the combined Chair of Pedagogy, Philosophy and Psychology headed by John Dewey at the University of Chicago. The leading role of the Chicago Laboratory School among other non-traditional educational institutions of that time was attributed, firstly, to the profound theoretical substantiation of the pedagogical concept of the school activities (grounded in the philosophy of pragmatism), and, secondly, to the fact that it was the first ever experiment of linking the secondary school practices to the social realities of the US dynamic industrial society.

Key words: transformations of American society, educational reforms, non-traditional educational institutions, settlement, the play instinct, pedagogy of pragmatism.

УДК 371.4.018.58 (73)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/41/1.4>

Кравцова Н.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теоретико-правових
дисциплін
Полтавського юридичного інституту
Національного юридичного
університету імені Ярослава Мудрого

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розбудова вітчизняного освітнього простору суголосно глобальним тенденціям і викликам інформаційної доби підвищує вимоги до теоретичного забезпечення педагогічної науки. Ефективна система освіти розглядається як важливий інструмент формування суспільної свідомості, запорука стабільності соціуму. Актуалізуються компаративістські дослідження з позицій педагогічної ретроспективи, які виявляють аналітичний і прогностичний потенціал. Тому звернення до витоків становлення педагогічної системи Дж. Дьюї як

частини світового історико-педагогічного дискурсу видається перспективним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження в царині педагогічної компаративістики зосереджуються загалом на теоретичних засадах прагматичної педагогіки Дж. Дьюї. Так, Т. Кошманова, І. Радіонова піддавали аналізу американську філософію освіти й виховання. Розвідки В. Пішванової висвітлюють адаптаційний потенціал прогресивної освіти. Історико-педагогічні праці О. Барило, Т. Петрової репрезентують західну «реформаторську» педагогіку загалом.

Дослідження В. Коваленка характеризують шляхи практичного упровадження новаторських педагогічних ідей американського педагога. Отже, можливо дійти висновку, що комплексного аналізу соціально-педагогічних чинників формування дидактичних ідей Дж. Дьюї ще не було здійснено.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Актуалізується потреба у проведенні дослідження, зосередженого на виокремленні й аналізі соціально-педагогічних передумов загострення інтересу Дж. Дьюї до проблем реформування шкільної освіти тієї доби та формування його педагогічної концепції.

Мета статті полягає у виокремленні й аналізі соціально-педагогічних реалій американського суспільства доби прискореної індустріалізації (остання третина XIX – початок XX ст.), що були науково осмислені Дж. Дьюї, викликали його зацікавленість реформуванням тогочасної середньої освіти і сприяли переорієнтації ученого на педагогічне експериментування.

Виклад основного матеріалу. Сімдесяті 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, країна переживала значні економічні, соціальні та демографічні зміни пов'язані із стрімкою індустріалізацією. Складні трансформаційні процеси, що відбувалися в політиці, економіці та суспільному житті США, актуалізували проблему докорінного реформування системи освіти, приведення її у відповідність 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, зараховуємо:

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 [6, 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 і 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 XX 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 із 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 у тогочасній системі освіти і відбувалися значні зміни, такі як 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.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що наприкінці XIX – на початку XX століття основним інструментом реформування освіти в США, приведення її у відповідність до потреб американського суспільства того періоду були зміни у 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. Динамічна інтеграція предметів трудового циклу в навчальні плани середніх шкіл США пояснювалася не лише соціально-економічними трансформаціями, які зумовили реформування американської освіти у цей 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, рішучість тощо. Ці якості вважалися ключовими для досягнення «американської мрії», цього специфічного втілення американської ментальності. Отже, у США, на відміну від Європи, фізична праця як діяльність, що веде до практичних наслідків, не розглядалася як справа принизлива, меншовартисна 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 складниками американського національного характеру).

Масштабні трансформаційні процеси, що відбувалися в економіці та політиці США в останні десятиріччя XIX – на початку XX століття, супроводжувалися негативними соціальними явищами: корупцією, насиллям, крайніми виявами індивідуалізму, відчуженістю між людьми. Процеси становлення «вільного ринку» спричинили деформацію традиційних соціальних інститутів, які сформувалися в аграрний період розвитку США і ґрунтувалися на засадах протестантської етики. Отже, у досліджуваний нами період американське суспільство відчувало гостру потребу в філософському осмисленні радикальних змін, що відбувалися в країні, у визначенні нових аксіологічних орієнтирів, адекватних індустріальному етапу історичного розвитку США.

Теоретиком, який здійснив, за його власними словами, «реконструкцію у філософії» [4, с. 19], став Джон Дьюї (1859-1952) – видатний американський філософ, педагог і мислитель. Головним покликанням інструменталізму – реконструйованої ним філософії – Дж. Дьюї вважав, по-перше, виявлення й інтерпретацію конфліктних життєвих ситуацій, а по-друге, перетворення її, по можливості, в орган вирішення або попередження цих конфліктів; засіб відновлення, продовження та забезпечення безперервності соціального життя; метод морального і політичного діагнозу та прогнозу.

Безперервний, упродовж усього життя, процес набуття знань через активну діяльність, життєвий досвід філософ називає освітою. Учений із

сумом констатував, що у новій національній економіки не виникло відповідних їй суспільних інститутів, унаслідок чого демократична громадськість залишалася розпорошеною, нерозвинутою та неорганізованою. Традиційна «школа слухання» (її визначальні риси: вербально-схоластичні методи навчання; психологічна необґрунтованість, абстрактність змісту освіти; ізоляція школи від реалій суспільного життя) не спроможна забезпечити виконання нових масштабних завдань, які постали перед американською освітою того часу. Складні трансформаційні процеси, зростаючі кризові явища в економічному та соціальному житті США актуалізували необхідність докорінного реформування традиційної шкільної практики і дали поштовх широкій педагогічній творчості, створенню нових типів шкіл, де розроблялися і проходили апробацію інноваційні педагогічні технології. Вище згадувана відсутність жорсткої централізованої політики у сфері освіти США була додатковим чинником оптимізації педагогічного експериментування.

Осередком інноваційних освітніх пошуків у досліджуваний нами період став Чикаго – стрімко зростаючий мегаполіс у штаті Іллінойс, друге за економічним значенням та кількістю населення місто країни (після Нью-Йорку), один із найбільших культурних та наукових центрів США. Завдяки масштабній спонсорській допомозі промисловця Дж. Д. Рокфеллера у 1890 р. був заснований Чиказький університет. Енергійний та амбітний президент університету Уільям Рейні Харпер, якого сучасники називали «справжнім Наполеоном освіти», активно гуртував навколо себе кращі наукові кадри країни. У 1894 р. У.Р. Харпер запропонував Дж. Дьюї очолити кафедру філософії цього навчального закладу. Учений погодився на цю пропозицію, але за умови, що на основі очолюваної ним кафедри буде сформований новий університетський підрозділ, який об'єднає в одну структурно-адміністративну одиницю викладачів філософії, педагогіки та психології. Таке структурне перетворення, на думку Дж. Дьюї, сприяло б оптимізації філософсько-педагогічних досліджень. Принагідно зауважимо, що між університетом і містом склалися безпрецедентні (з огляду на досвід європейських університетів) стосунки. Відкинувши принцип автономії європейського університету, який передбачав свідому ізоляцію або дистанціювання академічного закладу від соціальних проблем міста, Чиказький університет взяв на себе роль «соціального ферменту», розглядаючи місто своєю дослідницькою лабораторією [1, с. 190]. Отже, налаштована переважно ліберально професура університету прагнула теоретично обґрунтувати необхідність і головні напрями впровадження соціальних реформ, головним чином через реформування

системи шкільної освіти, створення нових типів освітніх закладів.

У 1889 році у Чикаго був відкритий альтернативний навчальний заклад – сетльмент Хал Хаус (Hull House) (від англ. „settlement house” або „social settlement” – «центр соціальної допомоги»); такі заклади створювалися у США переважно у районах проживання малозабезпеченого населення. Його засновницею була видатна громадська діячка, активістка жіночого руху Джейн Аддамс, Нобелівська лауреатка премії Миру (1860–1935 рр.), яка упродовж 1883–1885 рр. вивчала європейський досвід організації добровільної роботи у міських нетрях. Велику увагу Дж. Аддамс приділяла вивченню діяльності першого в Європі сетльменту для бідноти Тойнбі-Хаус, створеного у 1883 році в Лондоні. Досвід роботи цього закладу Дж. Аддамс вирішила перенести на американські терени з урахуванням специфіки та динаміки процесів, що відбувалися в економічному та соціальному житті США у той час. Діяльність Хал Хаусу зосередилася на соціальній адаптації, освіті найменш захищених громадян США – іммігрантів. Дж. Аддамс була переконана, що поневіряння сотень тисяч новоприбулих (безробіття, злиденність, відчуженість через незнання мови та культури Америки, невпевненість у майбутньому тощо, і як наслідок цього – стрімке розшарування суспільства та політична апатія мільйонів збіднілих громадян) ставили під сумнів можливість реалізації демократичних ідей в американському суспільстві [2, с. 99].

Отже, метою діяльності Дж. Аддамс та її колег стала «гуманізація індустріального суспільства» [3, с. 64]. Створення нових освітніх закладів на зразок Хал Хаусу було важливим, але не єдиним чинником досягнення цієї мети. Дж. Аддамс обстоювала необхідність реформування норм праці на виробництві, поліпшення житлових умов робітників, надання їм можливостей для повноцінного відпочинку. На думку Дж. Аддамс, такі масштабні соціальні реформи гармонізували б суспільне життя та сприяли б його інтеграції. Зауважимо, що у роботі сетльменту активну участь брав Джон Дьюї: виступав з лекціями, бесідами, відвідував заняття, а у 1897 році, на прохання Дж. Аддамс, увійшов до складу правління цього закладу, і, за її словами, «на відміну від багатьох, він дійсно виконував свої обов'язки» [6, с. 104]. Знайомство з Дж. Аддамс, співпраця у її проекті сприяли загостренню інтересу Дж. Дьюї до соціальних проблем, суттєво вплинули на переорієнтацію професійних інтересів філософа наприкінці 1880-х років і прискорили формування Дж. Дьюї як педагога-реформатора.

З метою відродження колективних форм суспільного життя (хоча б у межах невеликої міської громади) та для більш активного використання

можливостей сім'ї у процесі виховання Дж. Аддамс зробила Хал Хаус закладом відкритого типу – тут навчатися діти, дорослі й літні люди. Значну частину учнівського контингенту складали робітники – іммігранти та члени їхніх сімей. У сетльменті вони знайомилися з економічними та соціальними аспектами життя, отримували підготовку, адекватну тогочасним суспільним реаліям. Педагоги Хал Хаусу допомагали кожному учневі виявити і розвинути природні нахили, щоб стати самостійною й активною особистістю.

Теоретичним підґрунтям організації навчально-виховного процесу в сетльменті стали провідні ідеї соціальної педагогіки Й.Г. Песталоцці та педагогічного активізму Фр. Фребеля про всебічний, гармонійний розвиток «розуму, серця та руки» – природних потенцій людини, які вдосконалюються тільки у процесі її діяльності.

Практичним утіленням цих ідей став відбір змісту, форм і методів навчання з максимальним урахуванням нахилів і потреб учнів, а також соціальних проблем общини і міста загалом. Сетльмент, як зазначала Дж. Аддамс, «повинен вчити самого життя і самим життям» [6, с. 96]. Педагоги Хал Хаусу разом зі своїми учнями виступали на зборах із питань політики, брали участь у маніфестаціях, агітували за підтримку на виборах кандидатів – прихильників соціальних реформ. Отже, провідною формою соціалізації учнів чиказького сетльменту Хал Хаус була їхня безпосередня участь у соціально значущій діяльності, тобто педагоги сетльменту розглядали соціалізацію і як процес, і як результат входження людини в суспільне життя.

Активно використовувався американськими педагогами-новаторами і такий важливий чинник соціалізації дитини, як ігрова діяльність. Вочевидь, це пояснювалося значним педагогічним потенціалом, закладеним в ігровій діяльності. По-перше, ігри соціальні за своїм походженням, природою і, відповідно, за своїм змістом, бо в них діти відтворюють світ, що оточує їх, дії і вчинки дорослих та їхні стосунки між собою. Тобто в іграх формується і виявляється потреба дитини не тільки освоювати світ дорослих, але й впливати на нього. По-друге, будь-яка ігрова ситуація завжди має кінцеву мету, досягти якої можливо лише в дії, русі, співробітництві. Таким чином, ігри розвивають інтелектуально, морально, сприяють формуванню гармонійної особистості. По-третє, ігрова діяльність зазвичай супроводжується піднесенням настрою, емоційним пожвавленням дітей, що сприяє невимушеному, природному самовираженню особистості.

У 1913 році у Нью-Йорку була заснована Ігрова школа, якою керувала Керолайн Пратт. Сама назва цього нетрадиційного освітнього закладу пояснювала мету його створення: дослідження

можливостей використання гри у навчально-виховному процесі. Школа працювала для дітей віком від чотирьох до дев'яти років. Педагоги Ігрової школи стверджували, що навіть у дошкільному віці дитина вже накопичила певний життєвий досвід, багато чого знає і щодня примножує ці знання. Виходячи з цього, школа покликана створити такі умови, за яких дитина мала б змогу виявляти свій досвід, застосовувати, поглибити свої знання у найбільш природний та невимушений спосіб: в іграх із ляльками, предметами побуту, природними матеріалами тощо [5, с. 117].

Діти, вважала Керолайн Пратт, створюють ігрову ситуацію і водночас освоюють світ дорослих, враховуючи особливості реальних предметів, що включаються у гру, а також реальні обставини, за яких ці предмети вживаються. Іграшки, предмети побуту, матеріали, що застосовуються у грі, стають символами, які замінюють предмети зі світу дорослих. Саме цей двоаспектний характер ігрової ситуації, на думку Керолайн Пратт, створює умови для засвоєння дітьми знань про ті аспекти діяльності, у яких вони ще не можуть брати рівноправну участь. Вищезгадану двоїстість, а саме розходження й поєднання у грі плану зображуваного (світ дорослих) та плану реальних ігрових дій, К. Пратт вважала важливою умовою розвитку мислення, уяви, творчих здібностей дитини [5, с. 119].

Кімнати для занять в Ігровій школі були облаштовані таким чином, щоб кожен учень мав окреме робоче місце, килим і навіть ширму на той випадок, якщо він бажав працювати самостійно. У кожній кімнаті була також і невелика «майстерня», де діти виготовляли або ремонтували речі, потрібні для гри, користуючись при цьому справжніми інструментами. Вибір матеріалів для ігор був надзвичайно широким: дерев'яні ляльки; іграшки, що зображали свійських тварин, яких діти могли спостерігати вдома або на фермі; дерев'яні кубики-блоки різних розмірів; глина для ліплення; шматки тканин; голки, нитки; набори роздаткового матеріалу М. Монтессорі тощо. На робочому місці кожний школяр мав ножиці, папір, фарби, олівці. Усім учням надавалася повна свобода вибору виду ігрової діяльності й використання будь-якого матеріалу. Як бачимо, ігрова діяльність учнів школи К. Пратт логічно і невимушено витікала з їхніх щоденних спостережень, спонукала до роздумів про природу речей, а кожний успіх створював мотивацію до виховання нових, більш складних завдань та більш пильних спостережень. Таким чином, у процесі гри учні не тільки вдосконалювали навички моторної діяльності, а й отримували стимул до розвитку фантазії, ініціативи, впевненості у власних силах. З поступовим ускладненням завдань, що виконувалися, у дітей виникала потреба вміти рахувати, знати літери і цифри, писати їх. За свідченням Дж. Дьюї, в Ігровій школі

«початки арифметики викладалися у зв'язку із дитячим конструюванням, а якщо дитина висловлювала бажання писати літери або цифри, їй допомагали і показували, як це робити» [5, с. 117]. Безумовно, модель навчально-виховного процесу, запропонована новаторським закладом К. Пратт, була адресована насамперед початковій школі.

Як бачимо, у школі К. Пратт функції засобу пізнання, важливого чинника набуття соціального досвіду і стимулу до розвитку творчого потенціалу дитини були відведені грі, цьому, за словами Дж. Дьюї, «спонтанному і неминучому засобу самовираження дитини» [5, с. 103].

Але, як зазначав Дж. Дьюї, в ігровій діяльності є важлива складова частина – драматичний інстинкт, який може ефективно застосовуватись як на середньому, так і на старшому етапах навчання у школі, адже учні, залучені до діяльності, яка передбачає свободу рухів та експресії, навчаються значно ефективніше, ніж учні традиційної школи «слухання», які пасивно сприймають інформацію від учителя. Цілком природно, що драматичний інстинкт найширше використовується на уроках гуманітарного циклу: історії, літератури, мов. Педагогічний потенціал драматизації реалізується не лише у поліпшенні техніки читання учнів, їхньому вмінні говорити голосно і чітко, але й у прищепленні їм звички сприймати письмовий текст цілісно, а не як поєднання ізольованих слів і речень.

Цікавий досвід використання драматичного інстинкту на уроках історії та літератури був накопичений школою імені Френсіса Паркера, заснованою у 1901 році у Чикаго Флорою Кук. Цей навчальний заклад був названий на честь видатного американського педагога-новатора Френсіса Уейланда Паркера, послідовника педагогічних ідей Фр. Фребеля та Й.Г. Песталоцці, непримиренного критика традиційної школи за її відірваність від життя, схоластичні методи викладання, авторитарні педагогічні стосунки. Плідна педагогічна діяльність і харизматична особистість Фр. У. Паркера зробили його постаттю національного масштабу.

Педагоги школи імені Фр. Паркера вважали драматизацію важливим методом соціального виховання, який сприяє розвитку у школярів умінь спілкуватися, працювати у групі, спільно шукати рішення проблем і згодом обстоювати їх. Так, під час вивчення історії давньої Греції учні четвертого класу приходили до школи у власноруч зроблених грецьких костюмах. На уроках вони виготовляли макети еллінських будинків, або писали вірші за мотивами грецьких міфів. [5, с. 125].

Таким чином, педагоги школи імені Фр. Паркера стверджували, що для школярів історія набуває конкретного значення й емоційного забарвлення, стає частиною їхнього життєвого досвіду і, як і будь-який особистий досвід, добре та надовго

запам'ятовується. До того ж учням розкривається соціальна значущість навчання, його кореляція з суспільною метою. На відміну від вищезгаданої практики традиційних американських шкіл досліджуваного періоду, досвід роботи школи імені Фр. Паркера показав, що використання драматичного інстинкту у навчально-виховному процесі сприяє формуванню вмінь співпраці у групі, прищеплює навички критичного мислення, розкриває внутрішній потенціал та здібності учнів, розвиває вміння висловлюватися перед аудиторією та справляє значний соціалізуючий вплив на учнів.

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

Встановлено, що з-поміж низки експериментальних навчальних закладів, які функціонували в США наприкінці XIX – початку XX століття, найбільш суттєвий вплив на теорію і практику освіти мала експериментальна школа-лабораторія Дж. Дьюї, створена у 1896 р. як структурний підрозділ очолюваної ним кафедри педагогіки, філософії і психології університету Чикаго. Провідна роль Чиказької експериментальної школи-лабораторії серед інших нетрадиційних закладів освіти США того періоду зумовлювалася, по-перше, глибоким теоретичним обґрунтуванням педагогічної концепції діяльності школи, здійсненням Дж. Дьюї на засадах філософії прагматизму, а по-друге, тим, що це був перший експеримент з наближення шкільної практики до суспільних реалій США кінця XIX – початку XX століття. Теоретико-методологічною основою діяльності цього закладу стали новаторські ідеї філософії освіти Дж. Дьюї: обґрунтування самоцінності дитини на всіх етапах її розвитку; опора на працю як джерело суспільного прогресу; визнання школи базовим інститутом соціалізації, акцент на активних пошукових методах і формах навчання; встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогами та їхніми вихованцями.

Визначальною ідеєю роботи школи-лабораторії стала теза Дж. Дьюї про те, що «суспільство може бути реформованим через школу» [6, с. 97], адже її покликанням американський педагог вважав організацію середовища, яке би 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 і стати громадою, у якій усі учні залучалися б до спільної

продуктивної діяльності, а навчання відбувалося б у процесі цієї діяльності.

Висновки. Інтенсивні соціально-економічні і культурні перетворення, що відбувалися в США наприкінці XIX – початку XX століття, актуалізували необхідність докорінного реформування традиційної педагогічної практики, визначними рисами якої були авторитарні педагогічні відносини, ізоляція освіти від суспільних реалій, словесно-схоластичні методи навчання, абстрактний характер змісту освіти, відсутність міжпредметних зв'язків. Криза традиційної американської школи досліджуваного періоду водночас дала імпульс масштабній педагогічній творчості, створенню нових типів шкіл, де генерувалися й проходили апробацію новаторські принципи оновлення освіти і виховання, а саме: розуміння школи як лабораторії для педагогічних пошуків і відкриттів, забезпечення тісного зв'язку школи з життям, створення умов для саморозвитку і самореалізації особистості, формування свідомих і активних громадян демократичного суспільства, розширене витлумачення соціальних функцій учителя та інші. Провідна роль Чиказької експериментальної школи-лабораторії у порівнянні з іншими нетрадиційними закладами освіти США досліджуваного періоду зумовлювалася, по-перше, ґрунтовним теоретичним обґрунтуванням педагогічної концепції функціонування й розвитку школи, а по-друге, тим, що це був перший експеримент із наближення шкільної практики до вимог американського суспільства доби прискореної індустріалізації, що став феноменом інтернаціонального масштабу. Видається, що подальше дослідження проблеми може зосередитися на виокремленні педагогічних ідей Дж. Дьюї, які репрезентовані у діяльності сучасних вітчизняних авангардних закладах середньої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови. Харків: ХДПУ. 2000. 206 с.
2. Addams J. Democracy and social ethics. NY.: The Macmillan Company, 1902. 134 p.
3. Addams J. The spirit of youth and the city streets. NY.: The Macmillan Company, 1909. 119 p.
4. Dewey J. Reconstruction in philosophy. NY.: H. Holt, 1920. 194 p.
5. Dewey J., Dewey E. The Schools of Tomorrow. NY.: Dutton, 1915. 346 p.
6. Dykhuizen L. The Life and Mind of John Dewey. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1973. 404 p.