

ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА ДИТИНСТВА У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ ДЖОНА ДЬЮЇ

ELABORATION OF THE PHENOMENON OF CHILDHOOD IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF JOHN DEWEY

Стаття присвячена аналізу провідних положень наукової спадщини Джона Дьюї, видатного американського філософа і педагога, (1859–1952) щодо осмислення і розробки феномена дитинства з позицій педагогіки прагматизму. Проведене дослідження продемонструвало, що при розкритті сутності мети освіти і виховання американський педагог продовжив гуманістичний напрям, започаткований Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребелем і метою педагогічного процесу визнавав забезпечення зростання і розвитку природних потенцій дитини. Дослідженням встановлено певний вплив теорії культурних епох Ст. Холла на науково-педагогічні погляди Дж. Дьюї. Постульовано, що динамічний розвиток дитячої психології, розширення її емпіричної бази наприкінці XIX – початку XX століття сприяли об'єктивному осмисленню феномену дитинства як комплексного соціально-культурного конструкта. З'ясовано роль Чиказької експериментальної школи-лабораторії як дослідного майданчика, провідного інструмента кристалізації педагогічних ідей Дж. Дьюї. Акцентовано визначення Дж. Дьюї освіти як процесу постійної реорганізації досвіду учня задля просування до більш високого рівня освіти і виховання, що виключало наявність абсолютної, кінцевої, граничної освітньої мети. Дж. Дьюї доводив, що оскільки освіта є частиною внутрішнього розвитку дитини, її слід розглядати як безперервний процес, що не припиняється упродовж життя людини. Обґрунтовано, що Дж. Дьюї розглядає виховання і розвиток як головну мету освіти, пов'язуючи її із процесами самореалізації, самовдосконалення і саморозвитку особистості. Таким чином, у педагогічній спадщині Дж. Дьюї дитина постає біологічним і соціокультурним суб'єктом, який перебуває у стадії постійного розвитку, а процеси навчання і виховання є невід'ємною складовою її життя.

Ключові слова: дитинство, педагогіка прагматизму, онтогенез, філогенез, Чиказька експериментальна школа-лабораторія, мета освіти, саморозвиток.

The article is devoted to the analysis of the leading provisions of the scientific heritage of John Dewey (1859–1952) regarding the reflection on and elaboration of the phenomenon of childhood in terms of the pragmatic pedagogy. The research undertaken has demonstrated that when disclosing the essence of the purpose of education and upbringing, the American pedagogue continued the humanistic direction initiated by Y.G. Pestalozzi, J.-J. Rousseau, F. Froebel and recognized the goal of the pedagogical process as ensuring the growth and development of the child's natural potentialities. A certain influence of the theory of cultural epochs by S. Hall on the scientific and pedagogical views of J. Dewey has been established. Critical perception and partial assimilation of this theory in the pedagogical legacy of the American scientist has been revealed. It is postulated that the dynamic development of child psychology, the expansion of its empirical basis in the late 19th and early 20th centuries contributed to an objective understanding of the phenomenon of childhood as a complex socio-cultural construct. The role of the Chicago Laboratory School as a test site, a leading tool for the crystallization of J. Dewey's pedagogical ideas, is clarified. The article emphasizes J. Dewey's definition of education as a process of constant reorganization of the student's experience towards the advance to a higher level of education and upbringing, which in itself excluded the presence of an absolute, final, and ultimate educational goal. Dewey argued that since education is part of a child's internal development, it should be viewed as a continuous, lifelong process. It is substantiated that J. Dewey considers child's upbringing and development as the main goal of education, linking it to the self-realization, self-improvement and self-development of the individual. Consequently, the pedagogical heritage of J. Dewey, the child is considered a biological and socio-cultural entity in a stage of constant development, and the processes of learning and upbringing constitute an integral part of their life.

Key words: childhood, pragmatic pedagogy, ontogeny, phylogeny, Chicago Laboratory School, goal of education, self-development.

УДК 371.4.018.58 (73)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/87.2>
Стаття поширюється на умовах
ліцензії CC BY 4.0

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

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Глобальні інтеграційні процеси, демократичні трансформації освіти в Україні пов'язані з формуванням не лише європейського, а міжнародного освітнього простору, актуалізують звернення до історико-педагогічного досвіду зарубіжних країн зі сталою демократією як вагомого фактору розв'язання стратегічних для України завдань на основі поліфонічності світових культурно-освітніх процесів. У цьому контексті актуалізуються порівняльні дослідження в галузі педагогіки, зокрема аналіз специфіки американської системи освіти та демократичних принципів її функціонування. Особливий науковий і практичний інтерес викликає

педагогічна спадщина Джона Дьюї (1859–1952), видатного американського педагога, філософа, мислителя, вплив якого на світову педагогічну думку триває більше століття. Аналіз провідних положень його новаторської педагогічної концепції виявляє значний прогностичний потенціал для сучасної вітчизняної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні розвідки з позицій компаративної ретроспективи зосереджуються в цілому на теоретичних засадах прагматичної педагогіки. Ю. Чопик й І. Стражнікова систематизують етапи вивчення наукової спадщини Дж. Дьюї, структурують відповідні розвідки за групами. Дослідження

Т. Кошманової, С. Пазинич, І. Радіонової аналізують американську філософію освіти й виховання. Праці В. Пішванової висвітлюють адаптаційний потенціал прогресивної освіти. Історико-педагогічні праці О. Барило, Т. Петрової репрезентують західну «реформаторську» педагогіку в цілому. Дослідження В. Коваленка характеризують шляхи практичного упровадження новаторських педагогічних ідей Дж. Дьюї у вітчизняну освітню практику в першій третині ХХ ст.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, актуалізується потреба у критично-конструктивному аналізі репрезентації феномена дитинства засновником педагогіки прагматизму з позицій гармонізації біологічних детермінованих підходів та соціально-психологічних теорій дорослішання.

Мета статті полягає у виокремленні провідних напрямів осмислення феномена дитинства Дж. Дьюї як з теоретико-методологічних позицій, так і у площині практичної діяльності педагога у Чиказькій експериментальній школі-лабораторії.

Виклад основного матеріалу. Дитинство як комплексний соціокультурний феномен має конкретно-історичний характер, і тому кожній культурі притаманне власне розуміння природи дитини і дитинства. Так, у християнстві дитина – це істота, затаврована первородним гріхом, і шлях до врятування її душі лежить через беззаперечне підкорення батькам і духовним наставникам. У середньовіччі дитинство розглядалося як період слабкості й меншовартості, що долається за допомогою досвідчених вихователів, а дитина вважалася дорослою, коли починала навчання у школі. У ХVІІІ – середині ХІХ століття період дитинства сприймався як підготовка до дорослого життя. Такою коротко була ґене́за поглядів на дитинство від раннього християнства до ХІХ століття, яке шведський педагог Е. Кей проголосила „століттям дитини”, і до так званої „педоцентричної революції” кінця ХІХ – початку ХХ століть.

Унаслідок специфіки історичного розвитку США, американська педагогіка традиційно відчувала вплив європейських течій та теорій, що призвело до їх певної асиміляції американською педагогікою завдяки властивій їй методологічній відкритості. Це твердження цілковито стосується педагогіки прагматизму. „Еволюція американського прагматизму у тематичному полі філософії освіти та виховання здійснювалася у напрямку абсорбції інших течій і напрямів за принципом комплементарності, що дало змогу застосовувати здобутки соціального біхевіоризму, а також європейської гуманістично-антропологічної філософії”, зазначає І.О. Радіонова [3, с. 36]. При розробці своєї педагогічної системи Дж. Дьюї звертався до спадщини видатних попередників-гуманістів: Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсера, Ф. Фребеля та інших. Зокрема, у педагогічній спадщині Й.Г. Песталоцці

увагу Дж. Дьюї привернула методика початкової освіти; у Ф. Фребеля – ідеї педагогічного активізму; у Г. Спенсера – принципи утилітарного підходу до визначення змісту освіти; у Ж.-Ж. Руссо – концепція виховання як природного зростання та розвитку дитини. Символічно, що перша глава програмної праці Дж. Дьюї „Школи майбутнього” називається „Виховання як природний розвиток” і починається цитатою з трактату Ж.-Ж. Руссо „Еміль, або про виховання”. Висновки Дж. Дьюї щодо природи виховання та дитинства цілком співзвучні просвітницьким ідеям великого французького гуманіста:

1) дитинство – пора зростання та розвитку. Нехтування силами та потребами дитинства задля досягнень у „дорослому” житті рівнозначно педагогічному злочину;

2) виховання повинно ґрунтуватися на вроджених нахилах та здібностях дітей;

3) головне завдання дитини полягає у самозбереженні. Це означає не лише зберігання життя як такого, це – збереження себе у процесі розвитку та зростання [8, с. 8].

З метою сприяння практичному випробовуванню й конкретизації філософських та педагогічних ідей Дж. Дьюї у 1896 р. був створений структурний підрозділ очолюваної ним кафедри педагогіки, філософії та психології Чиказького університету – Чиказька експериментальна школа-лабораторія. Американський педагог вважав свою школу важливою формою відображення суспільного життя, яка має „безпосередньо експериментальний характер”, і де теоретичні ідеї конкретизуються в „живу реальність” [5, с.4].

При розкритті поняття „мета виховання і освіти” Дж. Дьюї продовжує антрополого-гуманістичний напрямок, започаткований Ж.-Ж. Руссо, визначає справжнє виховання як природне зростання і розвиток дитячих нахилів та здібностей, засвоєння дитиною інтелектуальних, трудових й естетичних цінностей. „Виховання”, зазначає Дж. Дьюї, „являє собою безперервний процес реконструкції та реорганізації досвіду, які розширюють його значення і збільшують здатність керувати подальшим досвідом” [1, с. 103]. Таким чином, за переконанням Дж. Дьюї, досвід кожної дитини є вихідним пунктом і водночас кінцевою метою її виховання й освіти: „від досвіду дитини – через її досвід – до розширення цього досвіду” [1, с. 103]. Ще більш конкретно ця теза озвучена в праці „Моє педагогічне кредо”: „... виховання ми мусимо розуміти як постійну реконструкцію досвіду, визнаючи, що процес і мета виховання є єдиною і тією ж самою справою” [2, с. 53]. Із цим положенням Дж. Дьюї можна погодитися, якщо мета повністю матеріалізується і реалізується в процесі.

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. За переконанням Дж. Дьюї „центр тяжіння традиційного виховання лежить поза дитиною. Він міститься на вчителях, на підручнику, скрізь, де завгодно, тільки не на безпосередніх інстинктах та активній праці самої дитини” [7, с. 34]. Тому реформування освітньої галузі, на думку вченого, полягає у зміщенні центру тяжіння. За глибиною та масштабністю змін наслідки такої реформи цілковито можна порівняти з революцією, яку викликав у астрономії Коперник, коли переніс астрономічний центр з Землі на Сонце: „Таким чином дитина стає Сонцем, навколо якого обертаються усі освітні джерела, вона – центр, навколо якого вони зорганізуються” [7, с. 34].

Принагідно зазначимо, що наприкінці XIX – початку XX століття під впливом ідей еволюційної біології у психології були здійснені спроби пояснити механізми зміни стадій розвитку психічних процесів і форм поведінки людини з позицій біогенетичного закону. Сутність цього закону, сформульованого у 1866 р. німецьким вченим Е. Геккелем, полягає у тому, що індивідуальний розвиток організму – онтогенез – є рекапітуляцією етапів еволюції всього виду – філогенезу. У контексті психолого-педагогічних наук цей закон отримав назву теорії культурних епох. Згідно з цією теорією існує відповідність між еволюцією всього живого, зокрема, історичним розвитком суспільства й індивідуальним розвитком дитини. Апологети теорії культурних епох (Ст. Холл, Дж. Болдуін) проводили аналогію між поведінкою первісної людини і поведінкою дошкільника, людини епохи античності – і молодшого школяра тощо.

Дж. Дьюї був добре обізнаним із теоретичними поглядами й діяльністю Ст. Холла, адже коло наукових інтересів учених-сучасників збігалось. До того ж період „кристалізації” психолого-педагогічного обґрунтування діяльності Чиказької школи-лабораторії відбувався одночасно з розпалом наукової полеміки навколо теорії культурних епох. Дж. Дьюї звертав увагу науково-педагогічної спільноти на те, що ця теорія проводить чітку паралель між історією цивілізації і розвитком дитини. Проте, наголошував Дж. Дьюї, доказів існування такої безпосередньої відповідності немає. „Теорія культурних епох, хоч загалом і слушна, не враховує важливості інтерпретації минулого зв'язку із сьогоденням і не визначає характерних рис їхньої суспільної структури. Вона розглядає історичні періоди як самодостатні з погляду значення і цінностей” [6, с. 90]. Дж. Дьюї висловлює припущення щодо можливих наслідків діяльності беззастережних апологетів цієї теорії: висхідним пунктом вони зроблять вивчення історичних епох, а потім штучно перенесуть результати своїх досліджень на розвиток дитини. Дж. Дьюї вважає це неприпустимим. „Власні сили та інстинкти дитини постачають матеріал і є відправною точкою всього

виховання. Якщо зусилля вчителя не поєднуються з такою діяльністю, яку дитина здійснює за власною ініціативою, незалежно від вчителя, навчання зводиться до тиску ззовні” [2, с. 51]. Педагоги, підкреслює Дж. Дьюї, мають починати свою діяльність з вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей. Знання закономірностей історичного розвитку людства можуть допомогти у вирішенні певних педагогічних завдань, але першорядного значення не мають: „Виходячи з того, що певна епоха вже пройдена людством, ми, можливо, знайдемо в дитині якісь кореляції з цим періодом. Максимум того, що це може дати – наведення на роздуми і постановка питань... Але в усіх випадках ми маємо повертатися до вивчення дитини” [6, с. 91]. Педагоги повинні також пам'ятати, продовжує Дж. Дьюї, що певні історичні епохи, наприклад, полювання або кочівництво – це етапи минулого, і людство вже перейшло на нові, вищі щаблі розвитку. Саме тому ретельне і тривале вивчення мисливства або пастухування у школі доби індустріалізації й урбанізації було б дивним і невинуватим.

Слід, однак, зазначити, що Дж. Дьюї повністю не заперечував теорію культурних епох. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що ця теорія була з певними застереженнями асимільована Дж. Дьюї при розробці теоретичного обґрунтування діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії. Дж. Дьюї зробив наголос не на механічному перенесенні у виховання біогенетичного закону, а на психологізації навчального процесу: відповідності змісту освіти психофізіологічним можливостям дітей на усіх етапах їхнього розвитку: „... першоосновою виховання є розвиток дитячих сил, який слід організувати тим загальним шляхом творчої розбудови, яким створена сучасна цивілізація” [2, с. 51].

Дж. Дьюї вказував, що динамічний розвиток дитячої психології, розширення та вдосконалення її експериментальної бази дозволили значно уточнити уявлення про природу дитячої психіки і механізми її розвитку. Результати досліджень окремих психічних процесів давали теоретичне обґрунтування вимогам і завданням педагогічної практики, створивши передумови для їхнього вирішення.

При розробці навчального плану і програм Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї спирався на об'єктивні дані про перебіг психічних процесів у дітей від чотирьох до чотирнадцяти років (саме таким був вік учнів школи-лабораторії): „... у розвитку характеру дитини активна сторона передуює пасивній, експресія з'являється раніше усвідомленого сприймання; розвиток м'язів передуює розвитку сенсорики; рухи з'являються раніше усвідомлених відчуттів” [2, с. 53]. Виходячи з цих теоретичних позицій, Дж. Дьюї стверджував, що у своєму розвитку діти вищезгаданих вікових груп проходять

три взаємопов'язані стадії. Тому зміст освіти має відповідати їхнім особливостям. Для першої, другої та третьої стадії були визначені певні вікові групи учнів, а між стадіями передбачалися перехідні періоди. На 1-й стадії вік учнів коливався від чотирьох до восьми з половиною років, на 2-й – від восьми з половиною до дванадцяти років, а на 3-й – від чотирнадцяти до п'ятнадцяти років. Вік дітей у кожній групі можна було легко з'ясувати, додавши цифру „три” до номера групи.

Аналіз наукової бази дає підстави виділити головні чинники інтеграції ідей дитиноцентризму та гуманізму в навчально-виховному процесі Чиказької школи-лабораторії Дж. Дьюї:

1) індивідуалізація педагогічного процесу. 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” [8, с. 77]. Науково обґрунтований педагогічний процес неможливий без урахування психологічних особливостей дітей. Для Дж. Дьюї 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, через цей досвід – до його розширення та збагачення;

2) орієнтація педагогічного процесу на запити, здібності та нахили дитини. 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” [4, с. 9];

3) забезпечення свободи вияву розумової та фізичної активності учнів. Інтеграція активних форм навчання у педагогічний процес школи-лабораторії Чиказького університету призвела, за словами Дж. Дьюї, до оновлення шкільного

духу, утвердження атмосфери співробітництва та свідомої дисципліни. Педагоги школи вважали свободу виявлення розумової індивідуальності невід'ємною від свободи фізичних рухів, адже обмеження останньої негативно відбивається на вирішенні інтелектуальних проблем, оскільки у такий спосіб гальмуються процеси спостереження та дослідження. Відзначаючи одноманітність програм і методів традиційної освіти, для якої „... усі люди схожі, мов груші у шкірці”, Дж. Дьюї звертає увагу на вигляд шкільних кімнат і стверджує, що „... сповивання у вигляді парт – голова вперед, руки складені... напружує нерви школяра. Не дивно, що після тривалого сидіння за партами учні галасливо вистрибують з класу, мов вириваються на свободу” [8, с. 67]. Якщо не забезпечується вихід фізичної енергії учнів, то вона накопичується і проривається назовні надзвичайно бурхливо, оскільки осмислення рухів ще не зовсім дисциплінованого тіла навантажує дитячу нервову систему. Цього можна запобігти, наголошує Дж. Дьюї, якщо дати дітям свободу рухатися, потягатися щоразу, як вони відчують у цьому потребу. У праці „Школа і суспільство” Дж. Дьюї розповідає про свої тривалі й марні пошуки у магазинах таких меблів для школи-лабораторії, які б з художніх, гігієнічних та педагогічних міркувань відповідали б запитам дітей. Так само як біолог може взяти одну-дві кістки і реконструювати всю тварину, так варто лише уявити собі традиційну шкільну кімнату з довжелезними рядами потворних парт, розставлених так, щоб залишилося якомога менше вільного місця, з голими стінами, і вам стане ясно, що у таких умовах можливий лише один вид навчальної діяльності – слухання [7, с. 23].

Зауважимо, що свобода самовираження у контексті педагогічних ідей Дж. Дьюї не ототожнюється з вседозволеністю, потуранням дитячим примхам: „Свобода не знищує обмежень, які природа та суспільство накладають на кожного індивіда, не дозволяє йому віддаватися інстинктам, шкідливим для нього як члена спільноти”, наголошував педагог [8, с. 77].

Висновки. Таким чином, виявлено й обґрунтовано наступні компоненти педагогічної концепції Дж. Дьюї, як-от: дитиноцентризм, біосоціальна природа людини, провідна роль практики в пізнанні, самоактивність особистості в процесах набуття досвіду. Доведено, що метою педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії було забезпечення розвитку і зростання природних потенцій дитини – висхідної точки й центру всього навчально-виховного процесу. Згідно Дж. Дьюї, саме особливості психічної природи дитини, її потреби в освоєнні навколишнього середовища, узгодженні з запитам суспільства, до якого належить дитина, мають визначати зміст роботи школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дьюї Дж. Демократія і освіта. / Пер. с англ. Г. А. Лучинського. Львів: Літопис, 2003. 294 с.
2. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / пер. з англ. В.О. Коваленка. *Шлях освіти*. 1998. №1, С.50-55.
3. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови. Х.: ХДПУ, 2000. 206 с.
4. Dewey J. Interest and Effort in Education. Boston: Houghton Mifflin, 1913. 103 p.
5. Dewey J. Plan of organization of the university primary school. Privately printed (Un-ty of Chicago) Archives, Regenstein, Library, 1895. 16 p.
6. Dewey J. The education situation. Chicago: University of Chicago Press, 1902. 99 p.
7. Dewey J. The School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1899. 169 p.
8. Dewey J., Dewey E. The Schools of Tomorrow. NY.: Dutton, 1915. 346 p.

Дата першого надходження рукопису до видання: 29.09.2025
 Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 31.10.2025
 Дата публікації: 20.11.2025