

DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-10-74-116>

УДК 37.013(73)

Кравцова Н.Г.

Полтавський юридичний інститут

Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

КРИТИЧНА ПЕРЦЕПЦІЯ ТЕОРІЇ КУЛЬТУРНИХ ЕПОХ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ ЧИКАЗЬКОЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ШКОЛИ-ЛАБОРАТОРІЇ ДЖОНА ДЬЮЇ

Анотація. Абстраговано провідні положення теорії культурних епох, обґрунтованої Гр. Голлом, як відповідність між історичним розвитком суспільства (філогенез) та індивідуальним розвитком дитини (онтогенез). Встановлено певний вплив цієї теорії на організацію педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї. Схарактеризовано виокремлені педагогом три взаємопов'язані стадії розвитку, через які проходять діти у віці від чотирьох до чотирнадцяти років. З'ясовано еволюційний характер організації педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії: від сюжетно-рольової ігрової діяльності на першій стадії навчання до аналітичної роботи учнів над одержаними знаннями і власним досвідом на третій стадії. Акцентовано активну участь школярів у процесі навчання в якості його суб'єктів, чітке усвідомлення ними мотивів власної діяльності.

Ключові слова: теорія культурних епох, філогенез, онтогенез, Чиказька експериментальна школа-лабораторія Дж. Дьюї, педагогічний процес, стадія розвитку, навчання через діяльність.

Kravtsova Nadiya

Poltava Law Institute of

Yaroslav Mudryi National Law University

CRITICAL PERCEPTION OF THE CULTURE-EPOCH THEORY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF JOHN DEWEY'S LABORATORY SCHOOL

Summary. The essential aspects of culture-epoch theory elaborated by G. Stanley Hall which maintains that ontogeny (individual child development) recapitulates phylogeny (historical development of society) have been abstracted. Thus, the stages of development of the individual to a certain extent corresponded to the stages through which the race had evolved from slavery to civilization. A certain impact of this theory on the educational process organization in the Chicago Laboratory School has been established, though J. Dewey denied the existence of the exact parallel between race history and child development. Distinguished by J. Dewey three interrelated and interdependent development stages of children aged four to thirteen have been characterized. It is claimed that in the first stage the child displays direct personal and social interests; a close relation between impulses, ideas and action can be traced as well as a strong impetus for self-expression in motor activities, manipulation, investigation and oral communication. The second period is characterized by a need to secure clearer, more long-ranged goals and to secure mastery of more disciplined, refined and complex skills which led towards differentiated studies in the curricula of the Chicago Laboratory School. It has been found that the third period was viewed as the threshold to secondary education that would enable the pupils to embark on a more specialized study for technical and intellectual ends. Accordingly, their interests would focus on inquiry itself as their motivation to acquire advanced intellectual tools had already been established. A wide use of direct observation, construction and experimentation activities instead of traditional recitation has been emphasized. Direct relating the curriculum to children's life and experience, teaching critical thinking and problem solving, stimulating creative thinking as well as the holistic, systematic character of the theoretical concept underlying the educational process of John Dewey's Chicago Laboratory School is substantiated.

Keywords: culture-epoch theory, phylogeny, ontogeny, John Dewey's Chicago Laboratory School, educational process, stage of development, learning by doing.

Постановка проблеми. Соціокультурні реалії доби глобалізації та цифрових технологій, по-перше, підвищують вимоги до педагогічної науки, її теоретичного рівня й ефективності в процесах формування особистості, набуття нею соціального досвіду і, по-друге, актуалізують необхідність поєднання прогностичного теоретичного пошуку з об'єктивним ретроспективним аналізом генези і здобутків світового історико-педагогічного дискурсу.

Звернення до історії є надзвичайно актуальним у період активних пошуків нових шляхів суспільного розвитку, що зумовлює зміну підходів до розбудови системи освіти, оскільки вона виступає важливим інструментом формування суспільної свідомості і гарантом його стабільності.

У цьому контексті новаторська педагогічна спадщина Дж. Дьюї, провідні ідеї якої були реалізовані в діяльності заснованої ним у 1896 р. Чиказької експериментальної школи-лабораторії, постає як частина загальнолюдської культури, в якій знайшли втілення демократичні ідеали освіти і виховання, засоби творчої педагогічної діяльності, необхідної для забезпечення історичного процесу зміни поколінь, саморозвитку і самоактуалізації особистості, реалізації гуманістично орієнтованого освітньо-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні порівняльні педагогічні розвідки в цілому зосереджені на теоретичних конституентах педагогічної системи Дж. Дьюї. Зокрема, Т. Кошманова, І. Радіонова піддавали аналізу американську філософію освіти й виховання, В. Пішванова репрезентувала адаптаційний потенціал прогресивної освіти. Новаторський характер діяльності Чиказької експериментальної школи-

лабораторії досліджувався: а) у загальному контексті авангардної педагогічної практики США початку ХХ ст. (Г. Джурицький, З. Малькова, А. Сбруева); 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). Можливо дійти висновку, що в історико-педагогічних працях названих та інших дослідників критична і творча перцепція Джоном Дьюї теорії культурних епох ще не була комплексно схарактеризована.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, актуалізується необхідність виокремлення й аналізу осмислення теорії культурних епох та інтеграції окремих її положень у педагогічний процес Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї на засадах розробленої ученим інструментальної версії філософії прагматизму.

Мета статті. Головна мета цієї роботи полягає у визначенні й інтерпретації положень теорії культурних епох Гр. Голла Джоном Дьюї та їх інтеграції у діяльність Чиказької експериментальної школи-лабораторії у контексті оновленої вченим версії філософії прагматизму – інструменталізму.

Виклад основного матеріалу. Інструменталістська версія філософії прагматизму Дж. Дьюї – докорінна «реконструкція» в філософії, покликанням якої була теоретична розробка стратегій розвитку американського суспільства індустріальної доби, подолання властивих йому суперечностей, у тому числі і в освіті. Інструментом генерації й експериментальної перевірки філософсько-педагогічних ідей Дж. Дьюї стала створена ним у 1896 р. початкова школа-лабораторія кафедри педагогіки Чиказького університету. «...Виховання повинно починатися з психологічного розуміння дитячих здібностей, інтересів і звичок», – наголошував Дж. Дьюї [1, с. 51]. Учений був переконаний у тому, що головні аспекти традиційної освітньої практики хибують саме через неадекватне психолого-педагогічне обґрунтування. Він наголошував, що педагогіка як наука має ґрунтуватися на широкій антропологічній базі, передусім на останніх відкриттях у психології та фізіології.

Принагідно зазначимо, що наприкінці ХІХ – початку ХХ століття під впливом ідей еволюційної біології у психології були здійснені спроби пояснити механізми зміни стадій розвитку психічних процесів і форм поведінки людини з позицій біоенетичного закону: 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 (Гр. Голл, Дж. Болдуін) проводили аналогію між поведінкою первісної людини і поведінкою дошкільника, людини епохи античності – і молодшого школяра тощо.

Активним популяризатором ідеї дослідження дитячої психології у світлі біоенетичного закону був видатний американський психолог і педагог Гр. Голл. Перебуваючи на посаді президента Кларкського університету, він організував там перший у США інститут дитячої психології. Як педагог Гр. Голл обстоював ідеї педоцентричної школи, яка має ґрунтуватися на вивченні природи дитячої психіки і механізмів її розвитку.

Свої наукові розвідки Гр. Голл проводив у широкому спектрі наукових дисциплін, оскільки вважав, що «наука про дитину не підпадає під жодну класифікацію і в певному розумінні не має аналогів, адже вона є частково психологією, частково антропологією, частково медициною і гігієною» [2, с. 19]. Гр. Голл також наголошував на існуванні відповідності між еволюцією історичного розвитку суспільства й етапами розвитку дитини [2, с. 112].

Дж. Дьюї був добре обізнаним із теоретичними поглядами й діяльністю Гр. Голла, адже коло наукових інтересів учених-сучасників збігалось. До того ж період «кристалізації» психолого-педагогічного обґрунтування школи-лабораторії відбувався одночасно з розпалом наукової полеміки навколо теорії культурних епох. У 1895 р. часопис Спілки гербартианців «First Yearbook» надрукував широкий коментар до теорії культурних епох професора К.К. Ван Лью, що наголошував на необхідності визначення об'єднуючого принципу, який би дав змогу органічно узгодити зміст освіти з інтересами і запитамі дитини. Таким принципом Ван Лью визначає теорію культурних епох і резюмує: культурні надбання кожної історичної епохи є тим матеріалом, який природно відповідає психофізіологічним особливостям розвитку дитини на певній стадії її розвитку [8, с. 85].

У наступному числі того ж часопису Дж. Дьюї надрукував відгук на вищезгаданий коментар-статтю «Інтерпретація теорії культурних епох», у якій звертав увагу науково-педагогічного загалу 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» [1, 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» [1, 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 передє пасивній, експресія з'являється раніше усвідомленого сприймання; розвиток м'язів передє розвитку сенсоріки; рухи з'являються раніше усвідомлених відчуттів» [1, 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

Першу стадію Дж. Дьюї визначав як «безпосередньо сенсорно-моторний період», коли дитина демонструє промовисто особисті та соціальні особливості і коли простежується тісний зв'язок між вродженими імпульсами, думками, вчинками. Дитина відчуває потребу в самовираженні через моторну й експресивну діяльність, ручну

працю, нескладні досліди та усну комунікацію. При характеристиці вікових особливостей психіки дошкільнят і молодших школярів Дж. Дьюї звертав увагу на те, що в цьому віці переважає мимовільна увага, яка ґрунтується на безпосередньому інтересі, а от довільна увага розвинена слабо. Мислення дітей цього віку конкретно-наочне, а навички абстрактно-логічного мислення ще не сформовані. Так само слабо розвинений і самоконтроль. Діти ще не досконало володіють методами розумової діяльності. Тому при засвоєнні навчального матеріалу вони не звикли або не вміють користуватися книгами і записами, отже, це засвоєння відбувається головним чином через запам'ятовування шляхом слухання або виконання вправ. Таким чином, у процесі навчання вчитель, з одного боку, має спиратися і використовувати розвинену у молодших школярів увагу, а з іншого – систематично розвивати увагу цілеспрямовану.

Виходячи з вказаних вище психофізіологічних особливостей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, Дж. Дьюї висунув низку вимог до організації навчального процесу у відповідних групах:

1) найбільш адекватними формами організації навчання є бесіда, коротка розповідь учителя, яка супроводжується виконанням дітьми різних видів праці: шиття, куховарство, малювання, виготовлення іграшок тощо. Розвиток умінь читати і писати відбувається у процесі їх виконання. На думку Дж. Дьюї та його колег, такі види діяльності допомагали дитині поступово оволодіти методами дослідження й експериментування вже на початковому етапі;

2) під час уроку вчитель уважно стежить за рівнем уваги дітей, збуджує в них інтерес, але водночас намагається не допускати перевтоми (саме тому виконання певного трудового заняття, наголошував Дж. Дьюї, не повинно займати більше двадцяти-тридцяти хвилин). Контроль за розумінням і засвоєнням відбувається шляхом доречно поставлених учителем питань, повторень і роз'яснень.

Уривок зі звіту про роботу групи IV, надрукований в університетському часописі «University Record» у лютому 1897 р., дає уявлення про практичне запровадження вищезгаданих теоретичних положень, висунутих Дж. Дьюї: «Зранку діти провели тридцять хвилин у майстерні, де виготовляли дошки для креслення і підписували лавки, що належали їхній групі. Після цього вони півгодини тихо читали, ще півгодини шили. Після обіду вони вголос читали главу з «Іліади», зупиняючись для обговорення найбільш цікавих для них уривків. Наступного дня ця група провела тридцять хвилин у майстерні, потім за допомогою карти на дошці вони впродовж тридцять хвилин виготовляли модель гори та річкової долини в Греції, після цього діти сорок п'ять хвилин займалися гімнастикою у спортивному залі. Після обіду вони написали короткі твори про богів Давньої Греції і вголос читали й обговорювали написане» [4, с. 63].

Наведений вище уривок унаочнює прийоми педагогічної практики, які ґрунтуються на теоретичних ідеях Дж. Дьюї про перебіг психофізіологічних процесів у дітей молодшого віку,

а саме: вихідним пунктом для навчання є найближче дитині оточення життя сім'ї та різновиди типової господарської праці. Навички читання, лічби, початки географії засвоюються у процесі власної діяльності дитини, що також задовольняє властиву їй потребу у самовираженні. Щоб запобігти перевтомі і надмірному збудженню дітей, моторно-експресивні види діяльності вдало чергуються з більш спокійними, такими, що вимагають зосередженості, розвивають довірливу увагу, сприяють розвиткові вмінь співпрацювати з іншими задля досягнення спільної мети.

Вибір змісту освіти засвідчує певний вплив теорії культурних епох: наймолодші за віком, учні I-V груп, вивчали зародження людської цивілізації (життя та побут первісних племен, давніх греків і фінікійців, базові види праць, знаряддя праці та літературні пам'ятки).

Вивчення цього матеріалу, виконання основних видів праці суспільства було підґрунтям, на якому відбувалося навчання «трьох R» – reading, [w]riting, [a]rithmetics — читання, письма, арифметики. «Ці предмети, – зазначав Дж. Дьюї, – соціальні у подвійному значенні цього слова. Ще з давнини вони являють собою інструменти задоволення інтелектуальних запитів суспільства. Вони є тими ключами, що відкривають дитині всю скарбницю досвіду попередніх поколінь, яка знаходиться так далеко від кола її власного обмеженого досвіду» [7, с. 104]. Дж. Дьюї вважав і мову, і математичні символи формами комунікації, які виникають з потреби людини в обміні думками про різноманітні аспекти матеріального чи суспільного життя.

На 1-й стадії навчання заняття з математики називалися просто «роботою з числами» і планувалися таким чином, щоб діти не тільки часто користувалися цифрами, а побачили у них засіб упорядкування, досягнення кращих результатів в їхніх іграх, конструюванні та в інших видах діяльності. Наприклад, заняття з куховарства, теслярства або садівництва вимагали знань арифметичних дій, уміння порівнювати, складати пропорції. Таким чином, учні підходили до розуміння ролі математичних символів у житті суспільства.

Дж. Дьюї та його колеги простежували аналогію між поступовим розвитком і збагаченням досвіду дитини в користуванні числами з виникненням та еволюцією потреби в обчислюванні в історії людства. Так, мисливцю треба було вміти підрахувати свою здобич, а пастуху – свої табуни, навіть у примітивному землеробстві слід було вміти вимірювати територію, слідкувати за рухом Сонця, Місяця, зміною пір року тощо. Вдосконалення знарядь праці вимагало точніших вимірювань та обчислень. Дж. Дьюї стверджував, що «тут ми бачимо витоки математики як науки: з одного боку, її функція полягає у підсумуванні наявних ресурсів, а з іншого – у визначенні ресурсів, які могли б бути корисними для виконання певної мети» [5, с. 4].

Ознайомлення учнів молодшого шкільного віку (групи III-V) з початками природничих дисциплін відбувалося через виконання базових видів праці первісного суспільства, ознайомлення з найближчим матеріальним оточенням і через нескладне експериментування з природними матеріалами.

Оскільки на цій стадії розвитку дитини її мислення має наочно-діяльну основу, наголос на заняттях із природознавства робився на спостереженнях та нескладних дослідах.

Так, учні III групи впродовж навчального року спостерігали за рослинами, які вони власноруч висадили на закріпленій за ними ділянці у Джексон парку на Лісовому острові. У тому ж парку вони знайомилися з його рослинним і тваринним світом, а також вивчали та порівнювали зразки каменів, які збирали під час екскурсій. Учителі цієї групи прагнули спрямувати інтерес учнів до спостережень таким чином, щоб у них постійно підтримувалося зацікавлене, запитальне ставлення до об'єктів та явищ світу, у якому вони живуть.

У групі IV вивчення початків природознавства, географії й історії відбувалося комплексно, не підлягало предметній диференціації. Продовжуючи вивчення умов життя первісних людей, учні зосереджувалися на тому, що людина пристосувала себе та свою діяльність до фізико-географічних умов, у яких вона жила. У своїх експериментах учні також відтворювали примітивні механічні та хімічні процеси тієї історичної епохи: фарбування тканин, виготовлення керамічного посуду, плавку металів.

Учні V групи продовжували експериментувати з природними матеріалами. Зокрема, під час приготування їжі вони вивчали дію нагрівання на різні речовини (наприклад, білок і жовток яйця, шматок м'яса). На заняттях шиттям вивчалися процеси обробки льону, бавовни і вовни від стану сировини до готової продукції з неї. На уроках ручної праці учні визначали властивості деревини та металів.

Як бачимо, на цьому перехідному етапі навчання педагога Чиказької експериментальної школи-лабораторії, спираючись на властиві дітям молодшого шкільного віку активність і допитливість, прагнули сформувати в них інтерес до експериментальної, пошукової діяльності, уявлення про інструментальний характер наукових знань та звичку добувати їх у процесі цілеспрямованої діяльності.

Другу стадію (від 9 до 12 років) Дж. Дьюї називав періодом постановки і досягнення перспективних цілей. З поступовим дорослішанням дитини збільшується кількість матеріалів та інструментів, з якими вона зустрічається, поширюється коло їхнього застосування, що вимагає від дитини опанування та координації нових навичок і, що найголовніше, це виводить її на вищий щабель розвитку уваги, сприйняття, пам'яті, мовлення і мислення. Дж. Дьюї стверджує, що як у філогенезі, так і в онтогенезі, створення і опанування більш складними знаряддями праці сприяє реалізації комплексних завдань на перспективу, що в узагальненому змісті веде до поступового ускладнення та вдосконалення методів розумової діяльності [3, с. 75–76].

Усі види дитячої діяльності – навчання, праця, ігри – наповнюються новим змістом. В іграх, зокрема, ускладнюються структура і правила. На цьому етапі розвитку дитини простежується тенденція до поступового переходу стану гри у стан праці.

Оскільки на другій стадії розвитку дитини навички абстрактного мислення ще перебувають у процесі формування, Дж. Дьюї і його колеги вдавалися до інтеграції навчального матеріалу

навколо єдиного стрижня (певної теми або проблеми), а не запроваджували предметну диференціацію змісту освіти. На 2-й стадії таким об'єднуючим стрижнем стало вивчення колоніального періоду історії Америки, зокрема, освоєння першими поселенцями місцевостей навколо Чикаго, долини річки Міссісіпі, території Нової Англії. Учні дізнавалися про те, як перші колоністи протистояли новим географічним, кліматичним та соціальним умовам, як середовище, що оточує людину, може водночас створювати перешкоди і надавати допомогу в їхньому подоланні.

Вибір колоніального періоду історії Америки для вивчення на цьому етапі навчання був не випадковим, адже, за переконанням Дж. Дьюї, діти, що подорослішали, готові до вивчення вищого щаблю розвитку людської цивілізації. Збагачення й ускладнення методів розумової діяльності, формування навичок абстрактного мислення уможливають вивчення дітьми 9-12 років більш складних явищ суспільного життя: удосконалених знарядь праці (ваги, прядка, важіль), технічних інновацій (ткацький і прядильний верстаки), або нових форм політичного устрою (створення республіки на території англійських та французьких колоній).

Як зазначалося раніше, провідним принципом організації навчального процесу у Чиказькій експериментальній школі-лабораторії був принцип навчання у процесі діяльності. Так, під час вивчення побуту колоністів учні VII групи спланували і власноруч відтворили зразок кімнати будинку перших поселенців, виготовили прості меблі та зразки посуду. Виконання цих завдань допомогло учням усвідомити, як з поступово зростаючих запитів людини та з її намагань зміцнити контроль над оточуючим її матеріальним світом виникають нові професії, технічні інновації, побутове приладдя, яке забезпечує людині вищий рівень комфорту [8, с. 144].

У викладанні дисциплін природничого циклу педагоги школи-лабораторії також прагнули забезпечити наступність та безперервність процесів розвитку учнів і розширення їхнього досвіду. Навчальний матеріал був поділений на два розділи: фізична географія та «експериментальні» дисципліни: біологія, фізика, хімія.

Учні VII групи вивчали фізичну географію США, зокрема географічні характеристики території навкруг Чикаго, льодовикове походження Великих озер, гірську систему Аппалачів тощо [8, с. 156]. Навчальні програми для VIII та IX груп передбачали: встановлення вмісту розчинних білкових речовин у пшеничному борошні; експерименти з важелем; виготовлення сплавів; експериментування з киснем та вуглекислотою; дослідження переходу рідини у твердий або газоподібний стан тощо [8, с. 160]. Через залучення учнів до процесів відбілювання, фарбування тканин, миловаріння та виготовлення свічок відбувалося ознайомлення з хімічними властивостями олій, жирів, кислот тощо. Вивчалися також механічні принципи конструкції замків і вагів, використання й передача енергії у роботі ткацького та прядильного верстаків.

На 2-й стадії з поступовим розвитком у дітей навичок абстрактного мислення зростала й їхня математична компетенція. На думку Дж. Дьюї, саме у віці десяти років бажання дитини легко

та швидко оперувати цифрами стає найсильнішим. Тому педагоги школи-лабораторії вважали другу стадію навчання визначальною для застосування базових математичних навичок і технічних прийомів, важливість яких поширюється не тільки на наступний етап навчання, а й на усе подальше життя дитини.

Разом із збагаченням змісту освіти на 2-й стадії навчання відбувся і перехід до адекватних психофізіологічних можливостей дітей дев'яти-дванадцяти років форм організації навчання: дискусій, написання рефератів, опрацювання рекомендованих учителем додаткових джерел, самостійного складання карт та макетів рельєфу, проведення навчальних експериментів з природними матеріалами. Дж. Дьюї звертав увагу, що на цій стадії навчання в дітей виникає інтерес до систематизованих знань та усвідомлення їхньої цінності для проведення досліджень і здобуття нових відкриттів.

Третю стадію навчання (вік учнів тринадцять-п'ятнадцять років) Дж. Дьюї визначав як період абстрактного мислення. До його початку учень має повністю оволодіти базовими методами дослідження і застосовувати їх на практиці. Цей досвід допомагає дитині усвідомити радість процесу пізнання і перспективи, які він відкриває кожній людині. За словами Дж. Дьюї, це, зазвичай, і відбувається, якщо інтерес дитини до навчання не нівелюють на попередніх етапах.

Зазначимо, що через передчасне припинення діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії у 1904 р. досвід викладання у X-XI групах був невеликим – усього два роки. Це пояснює той факт, що науково-педагогічні джерела, які висвітлюють зміст навчання і методичної діяльності педагогів школи на цьому етапі, інформують головним чином про наміри та цілі, яких планували досягти, а не про висновки та рекомендації щодо організації навчального процесу. За результатами аналізу цих джерел встановлено, що згідно з теоретичними ідеями Дж. Дьюї про розвиток дитини за певними стадіями, у віці 13-14 років вона досягає такого рівня розвитку пізнавальних, вольових й емоційних процесів, який свідчить про її готовність до спеціалізації навчання. Педагоги школи-лабораторії сподівалися, що завдяки їхнім зусиллям на попередніх етапах, учні усвідомили значущість систематизованих знань, що в них сформована внутрішня мотивація до оволодіння більш досконалими інструментами розумової діяльності.

На 3-й стадії підходи до викладання окремих предметів зазнали коригування. Так, якщо впродовж попередніх шести років навчання історія людства розглядалася через еволюцію знарядь праці й промисловості, то на цій стадії акцент робився на вивченні різних форм політичного устрою та державних інституцій Давньої Греції, Давнього Риму, європейських країн епохи нової історії. Особлива увага приділялася тому, яким чином ці суспільні інститути реагували на історичні зміни і, відповідно, яких трансформацій вони зазнавали на переламних етапах розвитку.

Вивчення дисциплін природничого циклу також зазнало предметної диференціації. Зокрема, у X групі розпочалося викладання окремого курсу біології, який передбачав ознайомлення учнів з еволюцією живих організмів від примітивних форм до фізіології людини.

Як і на попередніх стадіях навчання, важливим засобом забезпечення зв'язку між теорією та практикою було проведення дослідів (навчальних експериментів, лабораторних робіт), які допомагали учням усвідомити, що практика є джерелом будь-якої теорії, а у більш широкому розумінні – і будь-якої галузі науки.

Зокрема, практичні заняття з фото справи навели учнів Х групи на власні гіпотези щодо причин виникнення зображення на опуклій лінзі і підготували ґрунт для засвоєння теоретичного матеріалу з цього питання, а саме: еволюції наукових теорій про природу світла, починаючи від досліджень давньогрецьких учених до корпускулярної теорії XVI століття (при чому учні самостійно виконували відповідні експерименти). Ознайомлення з найновішими (на той час) даними: початками спектрального аналізу та зроблених на його основі наукових відкриттів логічно завершило вивчення світла як фізичного явища. Учні переконалися у тому, що аналіз спектру сонячного проміння значно збагатив знання людства про структуру і температуру Сонця [8, с. 157].

Іншими тематичними підрозділами навчальних програм з фізики для учнів X-XI груп були такі: «Гравітація», «Тепло», «Електрика» тощо. Проведення навчальних експериментів сприяло вивченню процесів розчинності, випарювання, кристалізації та унаочнювали їх.

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що у своїй практичній діяльності педагоги Чиказької експериментальної школи-лабораторії постійно дотримувалися вимог теорії: на кожній стадії навчання зміст освіти має відповідати віковим психофізіологічним можливостям учня, іншими словами, разом із дорослішанням дитини, ускладняється рівень осмислення і дослідження тієї ж самої проблеми. Наприклад, на 1-й стадії навчання під час екскурсії до парку діти дізнаються, що завдяки своєму листю рослини дихають; на 2-й стадії ті ж самі учні експериментальним шляхом пересвідчуються у здатності рослин виділяти вуглекислий газ; а на 3-й стадії вони ж систематично вивчають механізми виділення вуглекислого газу та поглинення кисню рослинами в процесах фотосинтезу.

За тими ж принципами наступності і послідовності навчання відбувалося й викладання математичних дисциплін у групах X та XI. Педагоги школи-лабораторії прагнули створити в учнів уявлення про алгебру як про узагальнену на вищому щаблі арифметику. Демонструючи можливості застосування еволюційного підходу до викладання математичних дисциплін, Дж. Дьюї вказує, що відповіддю на питання «Що є трикутник?» є визначення походження цієї геометричної фігури. «Концепція» трикутника, тобто ідея, загальне уявлення про нього, стверджував Дж. Дьюї, виникає з її «перцепції», тобто сприйняття цієї геометричної фігури людиною. На перцептивному рівні трикутник – це завжди конкретне явище, знання про яке обмежуються визначенням його розмірів, градусів кутів, довжиною сторін тощо. Концепція завжди збагачує перцепцію. Так, розуміння процесу, завдяки якому три лінії складаються в трикутник, надає можливість застосувати це знання до будь-якого трикутника. Таким чином Дж. Дьюї доходить висновку, що збагнути сутність будь-якої концепції можливо

лише через виконання втіленої в ній діяльності. Отже, шлях до розуміння концепції трикутника полягає у виконанні дії – малюванні або конструюванні цієї фігури. Дж. Дьюї особливо наголошує на універсальному характері цього висновку, його слухності для всіх галузей знань. Таким чином педагог формулює одну з основоположних позицій діяльності педагогічного колективу Чиказької експериментальної школи-лабораторії по створенню взаємопов'язаної системи теоретичних знань і практичної діяльності: єдиний спосіб, у який учитель може допомогти учням пройти шлях від «перцепції» до «концепції» – це показати її в генезі – виникненні, розвитку, властивих їй зв'язках. Так закладається підґрунтя для майбутнього свідомого розуміння будь-якої концепції. Таким чином, завдання вчителя полягає в створенні умов, за яких дитина буде залучена до конструктивної діяльності, яка втілена в певній концепції. Пізніше сам процес цієї діяльності може стати об'єктом дослідження чи рефлексії.

Вартий уваги й аксіологічний аспект еволюційного принципу, адже одним з завдань, які ставили перед собою Дж. Дьюї та його однодумці, було допомогти учням усвідомити, що, долаючи все складніші труднощі та перешкоди, людство піднімається на вищі щаблі соціальної взаємодії, створює більш досконалі соціальні установи. Уся історія людства засвідчує природний і закономірний рух «вгору» від злиденності, варварства, деспотизму, неосвіченості до благополуччя, цивілізації та розуму.

Висновки і пропозиції. Таким чином встановлено, що діяльність Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї виявила певний вплив теорії культурних епох – спроби пояснити механізми зміни стадій розвитку психічних процесів і форм поведінки людини з позицій біогенетичного закону, тобто обґрунтувати відповідність між історичним розвитком суспільства (філогенез) та індивідуальним розвитком дитини (онтогенез). З'ясовано, що обстоюючи необхідність психологізації педагогічного процесу Чиказької експериментальної школи-лабораторії і частково асимілювавши теорію культурних епох, Дж. Дьюї обґрунтував три взаємопов'язані стадії розвитку, через які проходять діти в віці від чотирьох до чотирнадцяти років. Відповідно, були розроблені види діяльності, адекватні кожній стадії: спочатку вправи для розвитку органів чуття та фізичної координації, ігри, потім – дослідження й використання матеріалів та інструментів, які знаходилися в найближчому оточенні учнів і спонукали їх до розвитку, експериментування, творчості; на третій стадії діти були здатні до відкриття нових ідей їх перевірки й творчого використання. Отже, процес навчання прогресував від сюжетно-рольової ігрової діяльності до аналітичної роботи учнів над власним досвідом, коли вони планували свої дії, брали активну участь у процесі навчання, чітко усвідомлювали мотиви своєї діяльності. Встановлено пріоритетність теоретико-методичної моделі педагогічного процесу школи-лабораторії Дж. Дьюї для початкової школи.

Проведене дослідження не претендує на вичерпність. Предметом подальших розвідок може стати генеза Чиказької експериментальної школи-лабораторії та продовження її діяльності як сучасного феномену педагогічної теорії і практики США.

Список літератури:

1. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо. Переклад В.О. Коваленка. *Шлях освіти*. 1998. № 1. С. 50–55.
2. Cremin L. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in american education*. NY : Alfred A. Knopf, 294 p.
3. Dewey J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston : Houghton Mifflin, 103 p.
4. Dewey J. (1900). Psychology of occupation. *Elementary School Record*, vol. 1(3), pp. 82–85.
5. Dewey J. (1900). Reflective attention. *Elementary School Record*, vol. 1(4), pp. 3–10.
6. Dewey J. (1902). *The education situation*. Chicago : University of Chicago Press, 99 p.
7. Dewey J. (1899). *The School and Society*. Chicago : University of Chicago Press, 169 p.
8. Wirth A.Y. (1979). *John Dewey as educator: His design for work in education (1894-1904)*. NY : Robert E. Krieger Publishing Company, 326 p.

References:

1. Dewey, J. (1998). Moie pedagogigichne kreda. Pereklad V.O. Kovalenka [My pedagogic creed. Translated by Kovalenko V.O. (1998)]. *Shlyakh osvity*, vol. 1, pp. 50–55.
2. Cremin, L. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in american education*. NY : Alfred A. Knopf. 294 p.
3. Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston : Houghton Mifflin, 103 p.
4. Dewey, J. (1900). Psychology of occupation. *Elementary School Record*, vol. 1(3), pp. 82–85.
5. Dewey, J. (1900). Reflective attention. *Elementary School Record*, vol. 1(4), pp. 3–10.
6. Dewey, J. (1902). *The education situation*. Chicago : University of Chicago Press, 99 p.
7. Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago : University of Chicago Press, 169 p.
8. Wirth, A.Y. (1979). *John Dewey as educator: His design for work in education (1894-1904)*. NY : Robert E. Krieger Publishing Company, 326 p.