

12. Skatkin M.N. O putjah povyshenija jeffektivnosti obuchenija v svyazi s perehodom na novye programmy. M.: Znanie, 1971.

13. Skatkin M.N. Problemy sovremennoj didaktiki. 2-e izd. M.: Pedagogika, 1984.

14. Slastenin V.A. Dominanta dejatel'nosti // Nar. obrazovanie. 1998. № 9. S. 41–42.

15. Shamova T.I. Aktivizacija uchenija shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1982.

16. Shaporinskij S.A. Voprosy teorii proizvodstvennogo obuchenija: Profpedagogika. M.: Vyssh. shk., 1981.

17. Judin V.V. Genezis tehnologicheskogo podhoda v pedagogike // Pedagogicheskie tehnologii v uslovijah modernizacii obrazovanija: materialy Pervoj Vseros. zaoch. nauch.-prakt. internet-konf. (avgust – nojabr' 2013 g.) / pod red. A.P. Chernjavskoj, L.V. Bajborodovoj, V.V. Judina. Jaroslavl': Izd-vo JaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2013. S. 6–14.

18. Judin V.V. Obrazovatel'nyj rezul'tat: ot kompetencij do lichnosti // Obrazovanie i nauka. Izv. Ural. otdelenija Ros. akademii obrazovanija. 2008. № 4 (52). S. 13–24.

19. Judin V.V. Tehnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2009.

20. Judin V.V. Tehnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa: monogr. M.: Univer. kn., 2008.

21. Judin V.V. Jelementy sodержanija obrazovanija kak edinoe celoe // Teoretiko-metodologicheskie problemy uchebno-vospitatel'nogo processa v shkole i pedvuzе: tez. dokl. Vsesojuz. nauch. konf. Volgograd: VGPI, 1986.

22. Jakimanskaja I.S. Lichnostno-orientirovanoe obuchenie v sovremennoj shkole. M.: Sentjabr', 1996.

Holistic approach to education: modern vision

The article gives reasons for the lack of demand for a holistic approach, the key approach to the methodology of pedagogy, with all its fundamentality and the availability of a sufficient theoretical base created by leading researchers in pedagogy since 1970s to the present. The author claims such approach to be relevant due to the necessity of its application to new theoretical developments and the demand of modern practice for the development of personality, individuality and subjectivity.

Keywords: *holistic approach, pedagogy categories, type of pedagogical process, general pedagogical technologies.*

(Статья поступила в редакцию 23.10.2018)

Е.Ю. РОГАЧЕВА
(Владимир)

ВКЛАД ДЖОНА ДЬЮИ В ОСМЫСЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ НОВОГО УЧИТЕЛЯ И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ*

Рассматривается педагогическое наследие получившего при жизни титул «учитель учителей» американского ученого Джона Дьюи (1859–1952), которое сохраняет актуальность и в современном философско-педагогическом дискурсе. Доказывается, что идеи Дьюи оказали огромное влияние на образование во многих уголках земного шара. На основе материалов Чикагского архива анализируются содержание курса «История педагогики», записи по организации проблемной лекции, концепция подготовки учителя-исследователя.

Ключевые слова: *педагогическое наследие Джона Дьюи, «учитель учителей», инновационный подход к подготовке учителя, учитель-исследователь, отношение теории к практике, лабораторный подход к практике.*

В 2019 г. прогрессивная педагогическая общественность будет отмечать 160 лет со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952). Педагогическое наследие Джона Дьюи и сегодня привлекает внимание теоретиков и практиков школы XXI в., а также педагогического образования, т. к. сохраняет свою релевантность. Так, на состоявшемся совсем недавно в Казани в мае 2018 г. Международном форуме по педагогическому образованию обсуждались такие важные проблемы, как мотивация, стойкость, новаторство и профессионализм учителя (Мария Асунсио Флореш); этический кодекс практической деятельности учителя, его подготовка к этическим и моральным обязанностям (Марджери Макмахон, университет Глазго, Шотландия); соотношение образовательного императива и технологического блока в сфере школьного образования (Колин Лачем, профессор и исследователь из Перта, Австралия); старые и новые основы педагогического образования (Ширли Ван Нуланд, Онтарио,

* Статья публикуется в рамках Международного форума РАО «Непрерывное педагогическое образование: проблемы и перспективы».

Канада); роль учителя как фасилитатора учения, формирование учителя-исследователя, обладающего рефлексивными способностями и др. [4].

Многие из этих вопросов еще более ста лет назад были в поле зрения американского реформатора и «учителя учителей» Джона Дьюи. Он всегда призывал учителей размышлять над своим опытом, сам демонстрировал умение анализировать собственный педагогический опыт, осмысливать накопленный практический материал. Большинство его идей легло в основу компетентностного подхода в педагогическом образовании, оказав влияние на школу и систему подготовки учителя во многих странах мира. Большое внимание Дьюи уделял и вопросам профессиональной этики учителя. Его педагогическая парадигма стала альтернативой существующей авторитарной, а его прагматическая концепция подготовки учителя оказала огромное влияние на пересмотр подходов к профессиональной подготовке педагогов.

Многогранность Дьюи потрясает исследователей его творчества. Как отмечал МакКензи, в 1890-х гг. в эпицентре интересов Дьюи были философия, психология, психология отдельных предметов, изучение ребенка, элементарное образование, среднее образование, лабораторные школы, педагогика как университетская дисциплина и др. [12].

Прожив жизнь длиной почти в столетие, ученый оставил миру наследие, насчитывающее более тысячи работ по различным аспектам науки, среди которых около 190 касаются вопросов педагогики, школы, подготовки учителя. Неслучайно отечественный педагог Станислав Теофилович Шацкий, для которого в начале XX в. Джон Дьюи был кумиром и «лучшим философом современной школы», призывал учителей учиться у Дьюи. Ведь именно Дьюи заявил о необходимости сделать учителя «фасилитатором учения», учить ребенка мыслить, стать его гидом и помощником, а не оставаться лишь в роли ментора и предметника. Противник такого типа учителя, который навязывает ученикам свои идеи, Дьюи отводил преподавателям иную роль: преподаватель есть член общества, отбирающий влияния, воздействующие на ребенка, и помогающий ему должным образом реагировать на них. Идея формирования экспериментального склада мышления учителя, его исследовательских умений сегодня прописана во всех нормативных документах по педагогическому образованию. Работа Джона Дьюи «Отношение теории к практике» (The Rela-

tion of Theory to Practice), которая до сих пор не переведена на русский язык, показывает, как ученый еще на рубеже XIX–XX вв. пытался найти должное соотношение между теорией и практикой в профессиональной подготовке учителя. Он стремился поставить педагога в положение исследователя, избавить от догматического мышления, понимая, что только учитель-исследователь сможет формировать исследовательские способности учеников. Именно благодаря его активной позиции в университете Чикаго, а затем в Педагогическом колледже Колумбийского университета в систему подготовки учителя были внедрены инновационные приемы. В упомянутой работе Дьюи пытался заменить традиционный подход, который ставил будущего учителя в позицию «подмастерья» (of the nature of apprenticeship), кардинально новым. Он пишет: «Мы можем предложить использовать практическую работу как инструмент осуществления подлинного и необходимого теоретического обучения в плане освоения предметного содержания и принципов педагогики. Но это будет уже лабораторный подход (laboratory point of view)» [7, p. 314]. Только тогда станет возможным не просто передать необходимые учителю знания, а скорее снабдить его «интеллектуальным методом» (intellectual method) и обеспечить исследовательское поле для активного осмысления аспектов своей деятельности вместо того, чтобы делать из него просто ремесленника: учитель сможет «транслировать конкретные приемы своей деятельности в ментальные структуры их опосредующие» [Ibid., p. 313–315].

Главное, что видел в тех интеллектуальных реакциях, которые практика вызывает, обеспечивая студентам лучшее понимание педагогической значимости содержания предмета, а также педагогики, философии образования и истории педагогики. Видя цель практической работы в том, чтобы прежде всего сделать студента мыслящим и творческим, и как бы отодвигая на второй план задачу вооружения будущего учителя педагогическими умениями и навыками, Дьюи требовал тесно связать практическую работу с теоретической подготовкой. Практический аспект стал основным звеном профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Дьюи выделял в подготовке учителя такие компоненты, как общая культура, специальная подготовка, профессиональные знания и техническое мастерство, делая основной акцент на последних двух.

Огромное внимание Дьюи уделял месту психологического знания в подготовке учителя. Именно из психологии он пытался вывести все основные принципы учебной деятельности, что многими оппонентами воспринималось как сведение на нет роли педагогики как самостоятельной научной дисциплины. Дьюи выдвинул идею триумvirата «психолог-теоретик – педагог-концептуалист (посредник) – педагог-практик (учитель)». Педагог-концептуалист, по его мнению, призван истолковывать положения психологии применительно к конкретным ситуациям школьного обучения. Учитель должен был овладеть также педагогической техникой, которая помогла бы ему не давать ученикам выключиться из работы, позволяла стимулировать их интерес и развивать самостоятельность.

Именно под влиянием педагогики активности Дьюи в педагогическое образование стала проникать кейс-технология, направленная на анализ самых разных случаев (case studies) педагогического характера, имевших место в классе. Метод решения конкретных проблем (case study) получает распространение уже в первой трети XX в. Это была, по существу, модификация лабораторного метода, позволяющего студенту не только изучать материал, полученный им из собственного опыта и опыта своих коллег, но и параллельно применять усвоенные принципы в собственной деятельности. Характерный для юриспруденции, медицины, социологии и психологии, этот метод начинает активно применяться и в системе педагогического образования, получая высокую оценку как преподавателей, так и студентов. Он использовался во время педагогической практики, при составлении практикантами специальных карточек, в которых фиксировались показатели состояния здоровья и развития учащихся, школьных успехов, интересов, результаты тестов, отзывы о специфике характера учеников и т. д. Это стимулировало развитие рефлексивных способностей будущих учителей, побуждало их внимательно изучать проблемы конкретных школьников. Более того, студенты видели, каким образом теория может быть применена к конкретным практическим задачам. Это коренным образом отличалось от традиционной организации практической работы, где делался упор на обеспечение будущих учителей уровнем владения необходимыми инструментами профессии, контролем над техникой классного обучения и управления; умениями эффективно преподавать [7, р. 313]. Чикагские «летние школы», организованные Джоном

Дьюи для практикующих учителей, обеспечили ему уже при жизни титул «учитель учителей». Содержание его мысли, его логика оказывали большое внимание на слушателей Дьюи и читателей его трудов.

В своей «Лабораторной школе» Дьюи сумел преподать будущим и практикующим учителям мастер-класс относительно того, как можно экспериментировать, быть пионером в отношении отбора содержания образования, организационных приемов и методов обучения. Дьюи видел в качестве основной задачи школы попытку отыскать с помощью делания, а не только дискутирования и теоретизации, сколько можно дать ребенку того, что действительно ему нужно, с целью узнать об окружающем его мире, о силах, действующих в этом мире, об историческом и социальном росте, а также развить способность выражать себя в разнообразии художественных форм [8].

Благодаря Дьюи американская система подготовки учителя коренным образом изменилась. Программы профессиональной подготовки учителя в рамках педагогических отделений в США конца XIX в. были крайне дифференцированными. Профессиональные курсы, предлагаемые в университетах к началу XX в., можно было классифицировать по четырем основным направлениям: 1) философские; 2) исторические; 3) курсы по организации и руководству; 4) курсы по частной методике. В рамках первого выделялись курсы по основам педагогики (Educational Foundations), философии воспитания (The Philosophy of Education), принципам обучения, общей педагогике (General Pedagogy), теории воспитания, целям воспитания, педагогической этике. Второе направление было представлено, помимо курса общей педагогики, еще и курсами истории педагогики (на материале отдельных стран, таких как Греция, Рим, Германия и Англия, и классиков воспитания); развития американской школьной системы; сравнительным курсом, связанным с анализом различных национальных систем [10, р. 387–388].

Следует отметить, что в организации теоретических курсов не было единства. Под названием «методика» предлагались самые разные курсы, главным образом повторявшие программу средней школы. Каждый предмет учебного плана средней школы изучался в ряде университетов, причем курсы читались преподавателями, связанными с академическими отделениями колледжей. Помимо перечисленных курсов в рамках педагогических отделений читались курсы по школьной гигиене, педагогиче-

ской психологии, педагогике, хотя это брали на себя представители отделения психологии. Состав, содержание и организация курсов в университетах и колледжах отличались, т. к. различались их целевые установки.

Под профессиональным знанием в системе педагогического образования Дж. Дьюи понимал необходимость для учителя знать как можно больше о ребенке, процессе учения и его механизмах (психологическая психология и педология), о прошлом и настоящем практики обучения как в стране, так и за рубежом (история педагогики и сравнительная педагогика), об организации школьного дела, об отношении школы к учителю, учащемуся и обществу. Надо отметить, что, выделяя в образовании учителя четыре компонента (общая культура, специальная подготовка, профессиональные знания и техническое мастерство), Дж. Дьюи делал упор на двух последних.

Прекрасно знавший работы Канта, Дьюи был согласен с мнением ученого о том, что теория без истории пуста. Труды Дьюи – яркая демонстрация уважения к историческому знанию. Достаточно взять, например, его работу «Демократия и образование». Любые проблемы, обсуждаемые Дьюи, всегда включены в широкий историко-культурный контекст. Историко-педагогическое знание, по мнению ученого, должно было занимать важное место и в профессиональной подготовке учителя. В фотофайлах архива Чикагского университета имеется фрагмент методической разработки Дьюи для работы над темой «Современная немецкая педагогика» (Modern German Pedagogy), датированной 17 февраля 1897 г., в которой содержатся его указания для студентов. Дьюи требовал, чтобы студенты везде, где возможно, опирались на оригинальные тексты немецких авторов. Так, в инструкции по изучению эпохи Возрождения Дьюи выдвигает в качестве необходимых требований следующие. Во-первых, важные события из жизни того или иного автора должны осмысливаться с точки зрения того, какое влияние они оказали на создание их педагогической теории и практики. Во-вторых, студенты должны были четко выделить вклад того или иного автора в развитие педагогики. В-третьих, осмысление каждой персоналии должно идти согласно предлагаемой Дьюи схеме. Это было продемонстрировано на примере изучения швейцарского педагога И.Г. Песталоцци. Материал должен базироваться на трудах Песталоцци «Метод», «Как Гертруда учит своих детей». Дьюи предлагал остановиться на следующих моментах:

- 1) основные события жизни педагога;
- 2) метод;
- 3) цель;
- 4) подходы к содержанию образования, психологические основы, критика: а) развитие (Development); б) применение (Application); в) сравнение позиций автора с современными педагогическими воззрениями (Comparison with present views); г) критика (Criticism);
- 5) соответствие психологических установок Песталоцци современным взглядам в контексте психологии и биологии (Correspondence of Pestalozzi's psychology with modern psychology and biologic view);
- 6) теория знания и чувственного восприятия (Theory of knowledge and sense perception);
- 7) физическое образование (Physical education);
- 8) моральное воспитание (Moral Education);
- 9) единство плана (Unity of plan);
- 10) в чем слабость деятельности автора в контексте систематического завершения (Where does his work fail in systematic completion).

В-четвертых, изучение персоналий и историко-педагогического материала должно быть подчинено принципу группирования их по педагогическим школам, имеющим особые характеристики (гуманисты, реформаторы, филантрописты, реалисты и т. д.).

Дьюи требовал, чтобы студенты регулярно в ходе освоения той или иной темы писали специальные эссе. Они зачитывали их перед выпускным экзаменом. История развития школ обсуждалась в контексте современных взглядов:

- 1) на содержание образования;
- 2) общепринятые принципы;
- 3) метод и средства;
- 4) теорию знания;
- 5) интерес: а) элементы; б) отношение к игре;
- 6) отношение педагогической мысли к существовавшей в то время философии (Relation of pedagogic thought to philosophy of the period);
- 7) прикладную психологию – ее историческое развитие и признанный статус по отношению к педагогике (Related psychology – its historical development and present recognized value to Pedagogy);
- 8) развитие этических стандартов: а) управление (Government), б) дисциплина (Discipline), в) свобода (Freedom).

Исследование архивных материалов библиотеки Регенштайн в Чикагском университе-

те показало, что в разделе тематического плана курса по истории педагогики Дьюи наряду с историей уже сформировавшихся образовательных систем (китайской, римской, греческой и др.) предлагал будущим учителям изучать развитие современной школьной системы и, кроме того, историю развития содержания образования. При этом оно было неким историческим введением к разделу «Педагогическая психология». В психолого-педагогическом блоке много внимания уделялось разделу «История теоретических дискуссий по педагогическим проблемам», а также темам «История педагогической доктрины», «Теоретические аспекты педагогической психологии», «Проблемы школоведения» [9].

Дьюи не только разработал метод проблем, обосновал его в работе «Как мы думаем», но и дал толчок к разработке У. Килпатриком метода проектов. Индуктивная технология обучения стала активно набирать силу в школьной практике. Большая заслуга Дж. Дьюи в том, что он разработал методику организации проблемной лекции. Он считал, что материал должен доставляться как стимул, а не с догматической окончательностью. «Если учитель или книга напичкивают учеников фактами, которые с немногим усилием они (ученики) могли бы открыть путем прямого исследования, то они насилуют умственную целостность, воспитывая духовное рабство» [1, с. 177]. Проблемная лекция в педагогическом колледже Колумбийского университета организовывалась Дьюи и Килпатриком по следующей схеме: 30 минут профессор развивает тему лекции, формулируя каждое теоретическое положение в ходе выступления, четко и в тезисной форме записывает это положение на доске; во время этой части лекции профессор постоянно обращается к аудитории; студенты реагируют на содержание и высказывают свои позиции, а профессор отслеживает так называемую обратную связь и проверяет понимание студентами услышанного. В оставшиеся 20 минут лекции предполагались активизация студентов, ответы на их вопросы, стремление иллюстрировать теоретические положения, высказанные участниками дискуссии, живыми примерами из школьной жизни. Вопросы, которые не были рассмотрены в процессе лекции, подавались в письменном виде и рассматривались на следующей лекции. Иногда практиковалась следующая методика: 3 студента подавали письменные сообщения в виде тезисов, на основе которых развивалась дискуссия. Профессор играл ведущую роль в дискуссии, за-

давал вопросы, направлял ее, затем шло углубление дискуссии, подытоживание высказанных точек зрения. Как правило, дискуссия заканчивалась короткой лекцией-резюме [3].

Хотя Дьюи не был столь ярким лектором, как его ученик Килпатрик, т. к. обладал очень тихим голосом и не такой яркой внешностью, многие студенты считали его лекции блестящими. Они признавали, что «слушать Дьюи в течение часа все равно что упражняться в человеческом мышлении». Дьюи служил демонстрацией своего метода, т. к. всегда доказывал способность абстрактной теории решать сложные и конкретные проблемы [11, р. 55]. Он часто рекомендовал студентам литературу для чтения задолго до лекции, чтобы они приходили уже подготовленными к участию в дискуссии. Это позволяло глубже проникать в суть обсуждаемого вопроса.

В разделе своего труда «Реконструкция в философии. Проблемы человека» Джон Дьюи рассуждал об учителе и его мире. На страницах своего труда он задается вопросом: «Что следует делать учителям – опережать свое время или отставать от него?» [2, с. 182–183].

Время, в которое жил и творил Дьюи, представляло собой «мозаику противоречивых тенденций», которые мы обнаруживаем и в наше время. Дьюи отмечал, что «плыть по течению – это трусливый вариант» для учителей. Он размышлял следующим образом: «Какая польза человеку от того, что он делает то или другое конкретное дело, если у него нет ни четкого представления о причине, по которой эти дела делаются, ни четкого представления о том, как они скажутся на уже сложившихся реалиях, или о цели, которая должна быть достигнута? <...> Прежде всего надо постичь, в каком мире мы живем, обзреть действующие в нем силы; увидеть противостояние сил, претендующих на господство; составить представление о том, какие из этих сил пришли из прошлого и уже не найдут себе места в могучем потенциале современного мира, а какие обещают лучшее и счастливое будущее. Учитель, вооруженный отчетливыми представлениями по данным вопросам, не очень затруднится и в том, чтобы открыть для себя, чего еще конкретно требует осуществление решений, к которым он уже пришел. Джастис Холмс сказал однажды, что теория – это самая практическая в мире вещь. Данное положение в высшей степени верно в отношении социальной теории, частью которой является теория образования» [Там же, с. 184].

Ученый всегда призывал учителей «осознавать свое общественное назначение» и не

ждать «готовых указаний, чего-то конкретно», мыслить и действовать. Безусловно, не все установки Дьюи, касающиеся подготовки учителя нового типа, были реализованы в системе американского педагогического образования. И все же многое из сказанного Дьюи, а также написанного им в педагогических работах было услышано, прочитано и даже апробировано не только в США, но и во многих других уголках земного шара.

Нельзя не признать, что Дьюи сумел не только в теории нарисовать модель подготовки учителя-исследователя, но и осуществить это на практике, как в Чикагском университете, так и в Педагогическом колледже Колумбийского университета Нью-Йорка. Ведь ученый был уверен, что неспособность создать логику, основанную исключительно на операциях исследования, может иметь грандиозные культурные последствия. Полагаем, что те, кто серьезно воспринимает требования теории и практики и пытается преодолеть разрыв между ними, могут многое почерпнуть в педагогическом эксперименте Дьюи, а также в его педагогическом наследии.

Список литературы

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М., 1919.
2. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ., послесл. и прим. Л.Е. Павловой. М.: Республика, 2003.
3. Ильин Н.Н. Учительский колледж Колумбийского университета в Нью Йорке // Науч. работник. 1929. № 1. С. 87.
4. Программа Международного форума, 22–24 мая 2018 г. Казань, 2018.
5. Рогачева Е.Ю. Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе: моногр. Владимир: Транзит-ИКС, 2015.
6. Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. Владимир, 2005.
7. Dewey J. The Relation of Theory to Practice // John Dewey on Education. Selected Writings / Ed. and with an Introduction by Reginald D. Archambault. The University of Chicago Press, 1974. P. 313–338.
8. Dewey J. The University School: Address before the Pedagogical Club (31 October 1896) University Record. Vol. 1. No. 32, 6 November.
9. Dewey J. Work of Class in Modern German Pedagogy // University President's papers. The University of Chicago Special Collection, Regenstein Library, Box 30, folder 23.
10. Dexter E.C. A History of Education in the United States. New York: Macmillan Co., 1904. P. 387–388.
11. Larrabee H.A. John Dewey as a Teacher // J. Dewey: Master Educator. New York, 1959. P. 55.
12. McKenzi. Introduction towards Unity of Thought and Action // Dewey J. Early Works. New York, 1975. P. 9–16.
13. Rogacheva Y. International Dimension of John Dewey's Pedagogy: Lessons for Tomorrow // Phenomenology / Ontopoiesis / Retrieving Geo-Cosmic Horizons of Antiquity. Logos and Life. Analecta Husserliana, ed. by pr. Anna Teresa Tymieniecka The world Institute for Advanced Phenomenological Research and Learning. SPRINGER: Dordrecht, Heidelberg, London, New York, 2011. P. 147–171.

* * *

1. D'jui D. Psihologija i pedagogika myshlenija. M., 1919.
2. D'jui D. Rekonstrukcija v filosofii. Problemy cheloveka / per. s angl., poslesl. i prim. L.E. Pavlovoj. M.: Respublika, 2003.
3. Il'in N.N. Uchitel'skij kolledzh Kolumbijskogo universiteta v N'ju Jorke // Nauch. rabotnik. 1929. № 1. S. 87.
4. Programma Mezhdunarodnogo foruma, 22–24 maja 2018 g. Kazan', 2018.
5. Rogacheva E.Ju. Dzhon D'jui: pedagogicheskie jeksperimenty v sem'e i shkole: monogr. Vladimir: Tranzit-IKS, 2015.
6. Rogacheva E.Ju. Pedagogika Dzhona D'jui v XX veke: kross-kul'turnyj kontekst. Vladimir, 2005.

John Dewey's contribution to understanding the concept and professional training of a new teacher

The article looks upon the pedagogical heritage of the American teacher John Dewey (1859–1952), who received the title of “the teacher of teachers” in his lifetime, which remains relevant in modern philosophical and pedagogical discourse. The author highlights the huge impact of Dewey's ideas on education in many parts of the world. The content of the materials of the Chicago Archive, namely the course “History of Pedagogy”, the notes on the organization of a problem lecture and the concept of training of the teacher-researcher are analyzed.

Key words: *John Dewey's pedagogical heritage, “the teacher of teachers”, innovative approach to teacher training, teacher as researcher, relation of theory to practice, laboratory approach to practice*

(Статья поступила в редакцию 15.11.2018)