

УДК 1: 165.74

І.О. РАДІОНОВА

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ДЖ. ДЬЮЇ: ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ У КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬСТВА РИЗИКУ**

Радіонова Ірина Олександрівна – професор кафедри політології, соціології та культурології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, доктор філософських наук, професор

Стаття присвячена аналізу евристичного потенціалу філософії освіти Дж. Дьюї у контексті суспільства ризику. Визначаються ключові ідеї філософії освіти Дж. Дьюї. Розкривається їх потенціал щодо пошуку адекватних стратегій мінімізації руйнівних наслідків ризиків в усіх сферах сучасного суспільного життя.

**Ключові слова:** філософія освіти Дж. Дьюї, суспільство ризику, освіта та демократія.

Статья посвящена анализу эвристического потенциала философии образования Дж. Дьюи в контексте общества риска. Определяются ключевые идеи философии образования Дж. Дьюи. Раскрывается их потенциал для поиска адекватных стратегий минимизации разрушительных последствий рисков во всех сферах современной общественной жизни.

**Ключевые слова:** философия образования Дж. Дьюи, общество риска, образование и демократия.

The article analyses heuristic potential of John Dewey's philosophy of education in the context of the risk society. The key ideas of John Dewey's philosophy of education are determined. Their potential as to the search for adequate strategies of minimising damaging consequences of risks in all areas of life of the modern society is examined.

**Key words:** John Dewey's philosophy of education, risk society, democracy and education.

© І.О. Радіонова, 2013

**Постановка проблеми.** Осягнення проблем суспільства ризику вимагає не тільки соціально-філософської, а й філософсько-освітньої рефлексії, бо сучасні соціокультурні контексти все більше стають педагогізованими. Це не в останню чергу обумовлено конституюванням нової культури інформаційного зразка, яка продукує інновації, що стають викликом освіти і суспільству в цілому. У цьому зв'язку важливо розробити адекватну стратегію педагогічного реагування на нові реалії суспільного буття. Філософія освіти Дж. Дьюї, як буде показано нижче, може стати концептуальним внеском до окресленої низки проблем.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Філософія освіти Дж. Дьюї привертає значну увагу вітчизняних дослідників. Аналізуються основні положення прагматичної педагогіки Дж. Дьюї (В.О.Коваленко), концепції культурної адаптації Дж. Дьюї (В.О. Пішванова), принцип суспільності у теорії Дж. Дьюї (А.Д. Ковальова) [див. 2, 3, 4]. Але евристичний потенціал філософії освіти Дж. Дьюї у контексті суспільства ризику ще не знайшов свого висвітлення.

**Метою дослідження** є виявлення евристичного потенціалу філософії освіти Дж. Дьюї у контексті суспільства ризику.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дж.Дьюї, як відомо, розробляв своє філософське вчення як відповідь на запити демократії та ризики, пов'язані з необхідністю прийняття відповідальних рішень в умовах свободи. Для цього він наполягав на необхідності реконструкції у філософії. Визначаючи своє ставлення до систем минулого, Дж. Дьюї зазначав, що жорстка критика філософських систем минулого необхідна «не через інтелектуальні й моральні питання їх власного часу і місця, а у зв'язку з їх адекватністю людській

ситуації, котра з цього часу суттєво змінилася. Те, що робило ці великі системи об'єктами високої оцінки й захоплення в їх соціокультурному контексті, значною мірою і є тією основою, котра не робить їх актуальними у світі, основні риси котрого вже інші» [6, с. 8]. Така постановка проблеми потребує теорії, що формулює алгоритми, які можуть застосовуватись і в ситуаціях зміни соціокультурного контексту.

Вихідним пунктом філософського дослідження Дж. Дьюї вважає невизначеність ситуації. Такий підхід наближає теорію Дж. Дьюї до концептуалізації гносеологічних проблем суспільства ризику. Адже поняття ризику, як стверджує Е. Гідденс, «невіддільне від ідей ймовірності й невизначеності» [1, с. 21]. Концепції ризику не створювались у традиційних суспільствах, бо в них не було потреби. Поняття ризику, на думку Е. Гідденса, можна застосовувати лише до суспільств, орієнтованих на майбутнє, що розглядають «майбутнє на кшталт території, що потрібно завоювати або колонізувати» [1, с. 21].

У часи життя Дж. Дьюї саме таким було американське суспільство. Американці завжди були орієнтовані на активність, практичність, ефективність та віру у прогрес. Вони завжди цінували дію та контроль над подіями, й отже, визнавали загрози ризиків. Жадання ризикувати є також чинником наснаги й змагальності, а змагальність є однією з базових цінностей американського суспільства. Е.Гідденс дає визначення ризику, співзвучне американській ментальності: «Ризик – це мобілізаційна динаміка суспільства, яке повертає у бік змін і воліє радше обирати своє власне майбутнє, аніж залишати його релігії, традиції або примхам природи» [1, с. 22 - 23].

Дж. Дьюї свою увагу зосереджує на освіті як

зоні ризику. Це пояснюється тим, що як соціальна дійсність, так і педагогічна однозначно не детерміновані, їм притаманні сплутаність, непрозорість, невизначеність. Якщо будь-які прояви соціальної чи педагогічної дійсності ми визначаємо як проблематичні, то від їх інтерпретації буде залежати вибір засобів та шляхів їх розв'язання. Своєрідна селекція можливостей розв'язання проблемних ситуацій, що утворюють виховну та ширше — соціальну дійсність — здійснюється шляхом раціонального дискурсу.

Раціоналізація дискурсу філософії освіти, за Дж. Дьюї, передбачає насамперед раціональне визначення цілей освіти та виховання за умов невизначеності ситуації. Дж. Дьюї відмовляється шукати цілі освіти поза межами самої освіти. Він підкреслює, що якщо цілі освіти будуть встановлюватися ззовні виникне ситуація підлеглості освіти, можливості маніпулювання індивідами через освіту [8, с. 100 – 101].

Уточнюючи поняття цілі освіти Дж. Дьюї приділяє значну увагу розрізненню результатів, які змінюють один одного, та кінцевих результатів, які й є ціллю. Він вважає це розрізнення настільки принциповим, що наводить роз'яснювальний коментар, вдаючись до методу аналогії з природними явищами. Так, зміна поверхні пісків через дію вітру кожен раз буде визначатися як результат. В той же час дії бджіл мають кінцевий результат, або цілі. Ці дії мають цілі не тому, що вона свідомо призначена, а тому, що у цих діях є логічна послідовність та дійсне завершення того, що передувало, є поетапність процесу, який завершується кінцевим результатом [8, с. 101]. Такий приклад, на думку Дж. Дьюї, має переконати іншодумців, що говорять про цілі освіти, у ситуації, коли кожна дія учня продиктована вчителем та розкладом. Згідно з Дж. Дьюї, це не має сенсу. Принципово важливим в окресленому контексті є його застереження щодо захоплення спонтанним самовиразом дитини і визначення його метою освіти (що так спокушає деяких освітян в Україні сьогодні). Самовираз дитини як такий аж ніяк не може бути ціллю освіти, бо не передбачає упорядкованої та регулярної кумулятивної діяльності, що має кінцевий результат. Саме така діяльність, як відомо, була засадничим моментом філософії освіти Дж. Дьюї.

Якщо вважати за мету освіти її передбачуваний кінцевий результат, то це, за Дж. Дьюї, передбачає ретельний аналіз вихідної ситуації задля визначення наявних засобів досягнення кінцевого результату та встановлення можливих і реальних складнощів на цьому шляху. Необхідна також селекція цих засобів та пошук альтернативних можливостей. Взагалі Дж. Дьюї наполягає на пошуку альтернатив, а саме: у визначенні ситуації, у виборі стратегій дії та їх реалізації. Він наполягає на урахуванні множинності смислів дії, гнучкості контролю за дією тощо. Іноді вузький підхід може бути ефективним. Але якщо виникнуть непередбачувані обставини, оперативного коригувати усі складові соціальної дії буде неможливо, оскільки необхідні ресурси не були залучені. Нагадаємо, що ризик саме тим й відрізняється від шансу, що по-

требує раціональної оцінки ситуації за всіх можливих сценаріїв її розгортання з орієнтацією на їх кінцевий результат.

«Добрі, корисні цілі» освіти не можна декларувати, необхідно обґрунтувати критерії таких цілей. Дж. Дьюї дуже чітко визначає їх. По-перше, як вище вже зазначалось, цілі освіти можуть бути встановлені тільки у межах самої освіти через розумне спостереження та вибір найкращої з альтернативних можливостей. Освіта не може бути діяльністю по реалізації ззовні встановлених цілей. По-друге, цілі освіти повинні бути гнучкими (flexible). Тільки за такого визначення можливе їх редагування відповідно до зміни обставин, що є постійною для складних суспільств. Цінність цілі освіти, для Дж. Дьюї, у тому, що ми саму цілі можемо використовувати для того, щоб змінити ситуацію. Цілі можна розглядати й як метод опанування ситуації задля досягнення бажаного ефекту з альтернативних можливих [8, с. 105]. Цілі для Дж. Дьюї є експериментальними, й отже, вони модифікуються відповідно до розвитку ситуації. По-третє, цілі повинні репрезентувати «звільнення діяльності» (freeing of activity). Дж. Дьюї вважає потрібним докладно роз'яснити, що саме він має на увазі. Якщо цілі освіти встановлені ззовні, то їх необхідно досягнути та присвоїти, а сама діяльність за таких умов є лише засобом їх досягнення, що не є цінною сама по собі. Тож може виникати спокуса досягнути цих цілей та отримати винагороду не через освітню діяльність, уникнути останньої. Можна навести приклад з нашого сьогоднішнього дня. Якщо ціллю вищої освіти вважати диплом про вищу освіту, то можна робити спробу купити цей документ, що, на жаль, має місце у нашій державі. Напротивагу ззовні встановленим цілям освіти цілі як завершення, що виростає у самій діяльності, є планом, що спрямовує діяльність, є завжди і завершенням, і засобом [8, с. 106]. Дж. Дьюї вважає, що їх розрізнення є в даному випадку умовним. Через це особливу увагу Дж. Дьюї приділяє «загальним» цілям освіти. «Загальність» дуже часто позначає щось абстрактне або позбавлене зв'язку з конкретним контекстом. Він проти такого вживання терміну. Для Дж. Дьюї дійсно загальна, або генеральна цілі є ціллю, що розширює наш погляд, стимулює розглядати більшу кількість альтернатив нашої діяльності. Сумуючи свої висновки Дж. Дьюї зазначає, що діяти з ціллю означає діяти розумно. Щоб бути розумними, за Дж. Дьюї, треба «зупинитися, дивитися, слухати» [8, с. 103]. Отже, необхідно розробити план діяльності і діяти свідомо.

За Дж. Дьюї, ідеї мають оперантний характер, так само як і факти. Вони стимулюють і скеровують подальші операції спостереження. Отже, постають пропозиціями та планами такого реагування на існуючі умови та обставини, яке дає можливість здобути нові факти і перетворити нові фактичні дані на когерентну цілісність. У свою чергу оперантність фактів виявляється в тому, що вони слугують матеріалом для доказу. Спостережені факти вказують на ідею можливого розв'язання, яка спонукає до подальших спостережень і т. д.

За такого визначення цілей освітніх практик

саме освіта та виховання, за Дж. Дьюї, постають засобом самозбереження динамічного соціального суспільства. Дж. Дьюї розглядає виховну ситуацію з погляду поліпшення якості соціального досвіду. Саме з цих позицій він критикує класичні або, як він їх називає, статичні теорії виховання з наперед встановленою метою, що ігнорує живу взаємодію між людиною та світом. У даному контексті здійснюється також критика традиційних ідеалів виховання. Так, філософія виховання Платона, на думку Дж. Дьюї, обмежена, оскільки не бере до уваги своєрідність та неповторюваність індивідуальності. Руссоїстський ідеал виховання оцінюється із прагматичних позицій як диктат природи, а націоналістичні ідеали виховання — як загроза особистості.

Зміни, які пропонується внести до шкільного життя, Дж. Дьюї порівнює з революцією, яку здійснив Коперник [7, с. 18]. Дитина повинна стати тим сонцем, довкола котрого обертаються всі доступні освітні засоби і можливості. Головна слабка сторона «старого» виховання Дж. Дьюї вбачається в теоретично некоректному і практично неспроможному протиставленні незрілості дитини і зрілості дорослого. Звідси виникає хибний погляд на цю незрілість, як на щось, чого потрібно позбутися. Подібний погляд на старе виховання небезпідставний. Суспільство дуже довгий час дивилося на дитинство лише як на необхідний підготовчий етап до дорослого життя, позбавляючи його самоцінності. Однак Дж. Дьюї уникає спокуси педагогічного романтизму. Він одразу ж застерігає від погляду на сили дитини та її інтереси, як на щось завершене і значуще само по собі. Це було б перекинування сутності «нового виховання». Головною особливістю дитинства він, згідно із логікою прагматизму, вважає здібність дитини до постійного росту. Збереження цієї здібності — головне завдання виховання. Дж. Дьюї виділяє чотири інстинкти, притаманні дітям, котрі школа повинна використовувати у педагогічній діяльності: соціальний інстинкт, який виражається у схильності до спілкування, розмови; інстинкт творіння, роботи, прагнення щонебудь зробити; прагнення проявитися з допомогою мистецтва; інстинкт дослідника [7, с. 22–26].

Дж. Дьюї наголошує, що існує лише один спосіб самозбереження соціальності, а саме: «нове виховання» — демократична освіта і виховання або освіта і виховання для демократії. Тож освіта та виховання для демократії й у ХХІ столітті залишаються засобом самозбереження суспільства. На новому витку історії за умов глобалізації демократія поширюється у світі. Однак глобалізація виявила й складнощі самої демократії, що актуалізувало завдання демократизації демократії.

Демократизм філософії виховання Дж. Дьюї полягає насамперед у тому, що змінюється статус дитини у виховній дійсності. У прагматичному вченні Дж. Дьюї дитина постає, насамперед, активною істотою, що знаходиться у постійній взаємодії зі своїм соціокультурним середовищем, встановлює собі цілі й шукає засоби для розв'язання проблемних ситуацій.

Для Дж. Дьюї суспільство — це конгломерат

пов'язаних між собою людей, об'єднаних спільною роботою, духом і завданнями. У своїх задумах змінити суспільство на краще Дж. Дьюї відштовхується саме від індивіда. Тож соціальна еволюція, за Дж. Дьюї, здійснюється через розвиток і вдосконалення індивіда. Показово, що головна роль у такому еволюційному процесі відводиться базовій освіті. «Ми впевнені, — наголошує Дж. Дьюї, — що освіта — це засіб поліпшення суспільства, що саме вона забезпечує не тільки розвиток дітей, але й суспільства, частиною котрого вона є» [8, с. 92]. Ця теза могла б розглядатися як відголосся ідеології Просвітництва. Але американський прогресивізм, у контексті якого розроблялись основні положення теорії Дж. Дьюї, прагне досягти не абстрактного поступу, не удосконалення всього людства, а пропонує удосконалювати освіту і виховання на масовому рівні. Саме зміни у масовій освіті необхідні, з одного боку, за умов індивідуалізації ризику у сучасних суспільствах, а з другого — за умов, коли рівень ризиків потребує колективних дій.

Дж. Дьюї знаходить інструмент перетворення пересічної людини на особистість, відкриту до змін суспільного масштабу. Для того, щоб індивід перестав бути байдужим до завдань і прагнень соціального життя, його треба виховувати як соціально зацікавлену особистість. Здійснюється ж таке виховання в школі. Її статус Дж. Дьюї визначає на підставі соціальних функцій [5, с. 7]. Отже, школа — спеціальний інститут, створений членами суспільства з метою спрощення, очищення та інтеграції соціального досвіду групи до такого стану, щоб цей досвід можна було зрозуміти, перевірити і застосувати дітьми. Особлива увага при цьому концентрується на тому, що реальний центр життя дитини міститься не в науці як такій, не в історії і не в географії, а в особистому соціальному досвіді дитини. У процесі засвоєння довіклля в учнів виникають як особистісні, так і соціальні проблеми. Розв'язуючи ці проблеми, дитина інструментально використовує загальний об'єм знань, накопичених людством.

У методологічному плані Дж. Дьюї вважає, що жодна проблема не настільки унікальна, щоб індивід не міг знайти алгоритми її розв'язання у своїй чи соціальній пам'яті. При цьому важливо, щоб знання індивіда були ключем для успішного пошуку. Шанси на вирішення проблем зростають у випадку поширення контактів з іншими індивідами, групами, націями, людськими практиками. Тут йдеться не тільки про можливості здобуття нових знань шляхом їх додавання, щоб одержати суму накопичених відомостей. Дж. Дьюї виступає проти подібної калькуляції. Адже мета освіти і виховання — не привласнення знань, досвіду, вмінь та навичок, а досягнення нової якості як індивідуального, так і суспільного розуму. Саме нової якості розуму як індивідуального, так і суспільного людство потребує у глобальному суспільстві ризику.

Дж. Дьюї часто підкреслював, що віддає перевагу терміну «інтелект». Інтелект постає у прагматичному контексті експериментальним стилем життя, головним методом людської взаємодії з середовищем. Зауважимо, що інтелект тут не має

нічого спільного із традиційним раціоналізмом. Він виступає потенцією розумового розвитку. Усюди, де Дж. Дьюї говорить про інтелект, мається на увазі розвиток розумових здібностей дитини і дорослих. Вирішення проблем за науковим, тобто прагматичним методом — це процес, за допомогою якого учень приходиться до керування і контролю за своїм досвідом. За його допомогою розумна істота думає рефлексивно і відкрито. Це також метод розумного викладання і навчання, яке передбачає розуміння. Для теорії освіти Дж. Дьюї дуже важливі наступні рівні наукового або рефлексивного методу. Учень має справжнє джерело досвіду — залучення до діяльності у тій галузі, яка його цікавить. У межах цього досвіду він володіє «справжньою проблемою», яка стимулює роздуми. При цьому учень одержує інформацію від учителя, опановуючи її. Від учителя він одержує також стимул для визначення проблеми. У такий спосіб він знаходить можливість розв'язання проблеми. Використовуючи попередні результати, учень тестує свої рішення шляхом накладання їх на проблему, відкриваючи, таким чином, для себе їх дію [8, с. 192]. Запас знань людства, включаючи ідеї, відкриття, винаходи, використовується тут як матеріал для вирішення проблеми. Накопичений досвід, культурна спадщина повинні бути перевірені. Якщо вони слугують людським цілям, то стають частиною досвіду, який знову відтворюється. Завдяки здобутому досвіду і вихованню кожна людина отримує можливість його оцінки.

Заслугує на увагу думка Дж. Дьюї про те, що кожна нова ідея, хоча й соціально зумовлена, однак зароджується і реалізується тільки особистістю. Причому суспільство завжди має деструктивний потенціал знищення усього нового. Навіть без державної цензури воно здатне чинити опір усьому новому лише силою своєї звички. Дж. Дьюї критикує традиційні соціально-філософські концепції, котрі не визнавали індивідуальну діяльність основою реформи. Ця критика спрямована проти наступних методологічних підходів і практик.

По-перше, проти методу авторитетів, який дозволяє індивідуальне відхилення від установлених норм тільки в технічній сфері.

По-друге, проти методу абстрактного індивідуалізму чи раціоналізму, у межах якого основним критерієм правильності вчинку вважається логічне мислення. Останній метод відіграє позитивну роль у боротьбі із застарілими доктринами, забобонами і класовими інтересами. Але, заперечуючи звички і почуття, раціоналізм, як засвідчує Дж. Дьюї, не міг створити нічого позитивного.

По-третє, Дж. Дьюї критично осмислює британську освітню практику, де, на його думку, право і виховання покликани були прищеплювати ідею невтручання у справи інших людей і сприяти росту добробуту, що було особливо очевидним на прикладі торгівлі, де власна користь була невідривно пов'язана із задоволенням потреб інших людей. Але й ця утилітаристська філософія ізолювала особистість від проблем суспільства та завдань його реформування. По-четверте, Дж. Дьюї виступає проти німецького рішення, що містилося в держав-

ному ідеалізмі, відчуженому від ідеї демократії. Критикуючи Гегеля, Дж. Дьюї закидає йому обмеження особистої свободи, яка підпорядковується абсолютному розуму, втіленому в державі [5, с. 47–49].

На противагу усім цим підходам, Дж. Дьюї намагається відійти від філософського ідеалізму у визначенні місця особистості у вихованні, керуючись принципом самостійного мислення. Самостійне мислення є потенціалом іновативної діяльності. Адже, за Дж. Дьюї, розвинутою особистістю можна бути тільки за умов наявності своїх цілей і завдань. У процесі навчання дитина постійно робить відкриття, досліджує, намагаючись вирішити свої питання у межах існуючих умов. Якщо дії індивіда недоцільні, то «будь-яка слухняність, увага, запам'ятовування і пригадування буде розумовим рабством» [5, с. 50]. Інтелектуальний розвиток дитини звичайно життєво необхідний, однак школа як соціальний інститут має своє місце у більш широкому соціальному контексті. Дж. Дьюї визначив найближче завдання школи як необхідність координувати психологічні й соціальні фактори розвитку особистості. З одного боку, освіта покликана розвивати всі здібності, які має людина. З іншого, все життя індивіда відбувається в соціальному оточенні, тому він повинен координувати своє життя з соціумом. Один із можливих шляхів досягнення такої координації — перетворення школи на мікросуспільство, де дитина живе, бере участь у громадській діяльності, робить свій внесок у загальний результат. Дитина вчиться збагачувати соціум й одночасно протистояти диктату соціальної реальності.

Уся система виховання у Дж. Дьюї ґрунтується на принципі самовідповідальності особистості. «Людина недобра, сліпа і нерозумна, якщо в неї не вистачає розуму точно визначити можливі наслідки своїх вчинків. Людина недостатньо розумна, якщо вона задовольняється розмитими уявленнями, коли шукає своє щастя, складає свої плани, не враховуючи достатньо справжні умови і свої персональні здібності. Відносний брак осмислення приводить до переваги почуття, а невдача викликає скарги на долю і на спад енергії» [5, с. 19].

У глобальному суспільстві ризику самовідповідальність стає нагальною потребою, справою усього людства і кожної особистості. Штучні ризики, що викликані впливом на оточуючий світ розвитком нашого знання, є характерною рисою усіх сфер життя сучасної людини. Як зазначає Е. Гідденс, чим більше наука й технологія втручаються у наше життя і роблять це на глобальному рівні, тим менше вони контролюються. Кожен сам на рівні повсякденного життя повинен робити вибір поміж пропозиціями науки та технології, які можуть дещо відрізнитися, або бути зовсім протилежними. Однак, до ризику не можна ставитися спрощено негативно. Без ризикування у мобільних суспільствах неможливе просування вперед. Як слушно зауважує Е. Гідденс, «підтримуючи наукові нововведення або інші форми поступу нам потрібно справді часто бути відважними, а не розважливими», нам потрібно діяти відповідально [1,

с. 30]. Саме відповідально просуватися до цілей за умов аналізу альтернатив пропонує Дж. Дьюї.

**Висновки.** Таким чином, раціоналізація та особиста відповідальність при визначенні цілей освіти, можливість уточнювати цілі в залежності від зміни соціокультурного та економічного контекстів, селекція засобів досягнення цілей та пошук альтернативних можливостей залежно від можли-

вих сценаріїв розгортання ситуації є ключовими ідеями теорії освіти Дж. Дьюї. Ця теорія містить у собі евристичний потенціал, який доцільно застосовувати у пошуках адекватних стратегій мінімізації руйнівних наслідків ризиків в усіх сферах сучасного суспільного життя, де освіта і виховання починають перетворюватись на його конститутивний чинник.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя / Ентоні Гіденс; переклад з англ. — К.: Альтерпрес, 2004. — 100 с.
2. Коваленко В.О. Філософія освіти у спадщині Дж. Дьюї // Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. — Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2011. - № 10. — С. 244-249.
3. Ковальова А.Д. Принцип суспільності у викладанні історії: Джон Дьюї і сучасна українська практика / А.Д. Ковальова // Американська філософія очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. — Полтава: ПОШПО, 2005. - С. 75 — 79.
4. Пішванова В.О. Соціокультурна ситуація та її адаптивна роль у соціально-філософській спадщині Дж.Дьюї / В.О.Пішванова // Мультиверсум. Філософський альманах: Зб.наук.праць. — Вип. 28. — К.: Укр.центр дух.культури, 2002. — С.45 - 56.
5. Дьюї Дж. Введение в философию воспитания / Джон Дьюи; перевод с английского Шацкого С.Т. — М.: Работник просвещения, 1921. — 63 с.
6. Дьюи Дж. Реконструкция в философии / Джон Дьюи; перевод с английского М. Занадворов, М. Шиков. — М.: Логос, 2001. — 166 с.
7. Дьюи Дж. Школа и общество / Джон Дьюи; перевод с английского Шацкого С.Т. — М.: Работник просвещения, 1922. — 48 с.
8. Dewey J. Democracy and Education / John Dewey. — N. Y.: The Free Press, 1997. — 378 p.