

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ, АВТОРИТАРНАЯ И ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ  
ПЕРСПЕКТИВА В ОБРАЗОВАНИИ ИЛИ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ «ФИЛОСОФИИ ДЛЯ  
ДЕТЕЙ» В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

HUMANISTIC, AUTHORITATIVE AND ECOPSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE IN  
EDUCATION OR RETHINKING PHILOSOPHY FOR CHILDREN UNDER  
GLOBALIZATION

П.В. Лушин

Данная статья посвящена анализу «буферного» или переходного характера гуманистически-ориентированных школьных дисциплин на примере американской программы «Философия для детей». Обосновывается необходимость в экопсихологической интерпретации образования с перспективой ее внедрения в условиях евроинтеграционных и глобализационных тенденций.

The paper deals with the analysis of the buffer or transitional nature of humanistic-oriented school subjects like “Philosophy for children” first introduced in the USA by Dr. M. Lipman and Dr. Ann Sharp. A new ecopsychological and ecofacilitative vision is suggested. The ecofacilitative approach is assumed to be better fit a) into the framework of the ongoing educational ecocrisis and b) as a resolution of the emergent eurointegration and globalization issues.

**Постановка проблемы.** В настоящее время глобальных перемен мы сталкиваемся с многообразием принципиально новых социальных и психологических явлений, за которыми стоят не только трагедии и испытания, но и неосвоенность новых возможностей и, следовательно, новых витков социального и индивидуального развития. В данной связи перспективы личностно-ориентированных и/или гуманистических и демократических



стратегий общежития сталкиваются с авторитарными и директивными. Из их столкновения зарождаются новые подходы к восприятию действительности и ее преобразованию. Среди них – экологическое и экопсихологическое отношение к действительности [5]. Рассмотрим последние применительно к образовательному процессу.

**Различие авторитарной и гуманистической парадигм в образовании.** Принято считать, что главным процессом, который реализует гуманистическую парадигму, является фасилитация как недирективное управление субъектно-субъектным взаимодействием взрослого и ребенка или, другими словами, содействие субъекта-взрослого субъекту-ребенку в стремлении последнего к самореализации [12].

По нашему убеждению содействие, по сути, означает, что учащийся избирает педагога в качестве условия для реализации своего личностного потенциала или включает его в свою проблемно-ориентированную группу (ПОГ). Предполагается при этом, что фасилитатором группового развития является взрослый и не только потому, что он – более опытный или более внимательный к проблематике развития ребенка, а потому, что сам ребенок (по той или иной причине), являясь полноправным субъектом коллективной самоорганизации, избирает его таковым. В данной связи гуманистически настроенный взрослый занимает по отношению позицию, как минимум, равенства и, как максимум, очень внимательного, если не подчиненного, отношения к ребенку, который распределил с ним ответственность за собственное развитие. Не было бы этого акта доверия и включения в свою проблемно-ориентированную группу, взрослый не смог бы раскрыть свой педагогический, родительский и фасилитативный потенциал. Именно этим трепетным отношением к процессу саморазвития ребенка продиктовано недирективное и содействующее отношение взрослого, что есть фасилитация. Данная позиция противопоставляется директивному отношению, крайней реализацией которого является авторитарная или субъектно-объектная позиция. Директивная позиция заключается если не в игнорировании, то в недооценке процесса саморазвития ребенка, а также проявлений его субъектности. Учитель-авторитарий исходит из того, что возникновение учебной или воспитательной ситуации происходит благодаря его собственному ответственному отношению к развитию ребенка. Именно от наличия такого отношения и соответствующих



ему действий зависит то, захочет ли ребенок сотрудничать или распределять ответственность с педагогом.

Таким образом, отличие позиции фасилитатора от позиции директивного учителя заключается в распределении ответственности: первый распределяет ее с ребенком, второй – приписывает ответственность себе. Первый с благодарностью за доверие содействует ребенку в коллективном процессе, второй организует развитие ребенка и, следовательно, ждет благодарности в свой адрес. Отсюда, с позиции фасилитатора, всяческие нарушения образовательного процесса – это объект обсуждения всех вовлеченных сторон, с позиции авторитария – зона саморазвития взрослого, которая чаще всего интерпретируется им в терминах ослабления/усиления педагогического контроля и, соответственно, увеличения силы подчинения себе личности-объекта. Логично, что в случае с фасилитатором нарушения процесса коллективного взаимодействия могут выступать в качестве условия укрепления оснований коллективного взаимодействия, в случае с авторитарием – как источник укрепления собственного контроля за соблюдением ребенком норм поведения в процессе обучения.

**Единство авторитарной и гуманистической парадигм в образовании.** Как в гуманистической так и в авторитарной образовательной парадигмы речь идет о способах интерпретации образовательного пространства. Так или иначе, но фасилитатор строит свою педагогическую деятельность в соответствии с тем, во что сам верит и, следовательно, вольно или нет, но индуцирует ребенку свои диспозиции, отношения. Так, опытный фасилитатор чаще всего знает, что дети традиционно ожидают от него четких и дисциплинирующих, разъясняющих действий, но его гуманистическая позиция не позволяет ему это сделать, и он, как правило, предоставляет учащимся образцы равного и демократического общения, расспрашивая ребенка о его субъективном мнении и его внутреннем желании работать со взрослым на основаниях сотрудничества и взаимного понимания по поводу совместно выработанной программы занятий. Данная личностно-центрированная позиция также является проявлением порядка, который мы называем «гуманистической дисциплиной» или «недирективным контролем». По правилам «гуманистической дисциплины», нужно всегда отвечать за свои действия, говорить, обращаясь непосредственно к собеседнику, толерантно относиться к другому и т. д. Авторитарная же дисциплина зиждется на признании того, что под одним только



давлением педагога учащийся, зачастую без какой-либо помощи учителя, найдет способы саморегуляции и выполнения «чужого» задания. В случае с гуманистической дисциплиной, это задание может быть выполнено совместно, распределённо. При этом предполагается, что, результат будет значительно более зримым, если взрослый знает психологию ребенка и в своих педагогических действиях руководствуется четкими представлениями о возрастных, индивидуальных или о каких-либо других особенностях своего подопечного. По сути, владея этими знаниями, взрослый может осознать возможные сложности ребенка и заранее побеспокоиться о том, чтобы они не возникали, то есть сделать определенную работу вместо него (например, побеспокоиться о наличии благоприятного или неконфликтного микроклимата на ранних стадиях групповой динамики). И первый и второй случай можно расценивать как, соответственно, более или менее очевидный педагогический контроль, связанный с желанием авторитарного педагога, с одной стороны, и фасилитатора, с другой, – предложить или, точнее, навязать ребенку свои «правила игры» или усвоение определенного содержания. В результате мы имеем дело с тем, что попытка фасилитативными средствами избавиться от контролирующих манипуляций обречена на провал. По сути, каждое педагогическое действие, так или иначе, содержит в себе определенную реинтерпретацию или искажение личности ребенка, что исключает возможность оказания ему помощи в смысле содействия его неповторимой системе саморегуляции и саморазвития.

В одной из недавно опубликованных работ американского философа и практикующего педагога Д. Кеннеди «Источник бытия: детство, субъективность и образование» [6] автор убедительно демонстрирует эволюцию интерпретаций детства и субъективности в образовании, науке и культуре. Его анализ начинается с видения ребенка в качестве «несовершенного взрослого» и заканчивается интерпретацией ребенка в качестве равноправного партнера по взаимодействию со взрослым. Д.Кеннеди, описывая позицию фасилитатора, говорит: «Я нахожу и приписываю ребенку те же, что и у меня способности и даже уровень и логику их реализации, способности к самореализации и самоорганизации. Я приписываю ребенку те же потребности: в самостоятельном действии, в личностном выборе, в уединении, в уважении в свой адрес, в самоисследовании, в моментах и периодах психологических расстройств, в воспитании и в значимой для себя работе, в разумном уровне власти над ближайшим окружением, в свободном времени, в



равном отношении к себе в ситуации диалога, в посреднике, который поможет мне справиться с ситуацией конфликта или неудачи ... Я рассматриваю нас обоих в качестве процессуальных субъектов, которые являются частью непрекращающейся диалектической трансформации, когда каждый из нас подвержен как системному конфликту, так застою или хаосу» [6, p.159].

Вопрос не в том, что автор, описывая позицию фасилитатора, недооценивает свойственные ребенку возрастные особенности, отождествляя его со взрослым, а в том, что он игнорирует свои основания, ибо лишает себя самого признаков «непокидающего нас детства». Например, за вполне разделяемым нами стремлением уважительного и серьезного отношения к детству, может стоять недооценка, например, «невзрослого», то есть импульсивного, эмоционального и некритичного поведения как качеств незрелой личности, часто ассоциируемых с детством. Хотя на самом деле данные качества могут составлять костяк, например, так называемого эмоционального интеллекта, проявляющего свои преимущества в ситуациях преодоления (толерирования) неопределенности, системного конфликта, застоя и хаоса.

**Экопсихологическая парадигма.** Во избежание подобной «манипуляции с собственным сознанием» (с одной стороны признания совершенства личности ребенка, а с другой – ее недооценки) продуктивной может выступать иная позиция.

Когда Д. Кеннеди признает за личностью ее открытый и динамический характер, он, по сути, представляет ее в качестве «полиморфа», или образования с признаками многоаспектности, динамичности, голографичности, мозаичности и неопределенности. Подобный «полиморф» [1-3] представляет собой переходную форму, которая включает в себя не только все предшествующие (как в онтогенетическом, так и в филогенетическом отношении), но также и возможные интерпретации детства и взрослости. В результате ситуация фасилитации или содействия трансформируется из помощи одному другому в акт обоюдного или, точнее сказать, взаимодополняющего коллективного саморазвития, которое приобретает свойства *толерирования неопределенности*. Фасилитация, или в нашей терминологии «экофасилитация» (термин П.В. Лушина [1-3], [9-11]), – это не столько недирективное управление процессом самоорганизации и саморазвития ребенка (*читай*: передача уже существующего образа), сколько процесс поддержания экосистемы «взрослый-ребенок» в состоянии постоянной коллективной самоорганизации и



реконструкции, а это значит – изживания прежних интерпретаций и конструирования новых. *Подобную позицию мы называем экопсихологическим отношением, суть которого – в утверждении неопределенности бытия как источника его саморазвития и самореконструкции.*

При описании экофасилитативного отношения к действительности и, в частности, экофасилитации, мы имеем в виду парадоксальное управление процессом, когда позиция фасилитатора («экофасилитатора») не определена жестко [1-3], [9-11]. Все субъекты коллективного взаимодействия или «экофасилитаторы» выступают в качестве проекции коллективного и самоорганизующего субъекта, который представлен ровно на столько, насколько выражено их желание и стремление к согласованным действиям и решению разделяемой ими проблемы. Отсюда важным условием актуализации «коллективного субъекта» (или виртуального или парадоксального субъекта экосистемы) является неопределенность, проявляющая себя в ситуации кризиса или нарушения коммуникации («экопсихологического кризиса»), суть которого заключается, с одной стороны, – в желании, а с другой, – в невозможности каждого из членов (отдельно друг от друга) сохранить собственную позицию в прежнем виде.

В силу того, что процесс развития необратим, то подобная ситуация отражает изжитость прежних оснований и необходимость выработки новых, что в наших терминах может напоминать ситуацию коллективно-генерированного инсайта, когда процессуально все становится возможным и входящая со стороны всех участников процесса информация вступает в стадию хаотической самоорганизации [4]. Далее процесс разворачивается по своим внутренним законам самоорганизации учебной экосистемы, которые дают о себе знать в ее спорадических, зачастую мало осознаваемых подвижках к стабилизации и дальнейшему развитию. Эти попытки проецируются на «полиморфный экран» участников коллективного взаимодействия. Кризис может углубляться при вхождении со стороны всех участников новой противоречивой информации или/и разрешаться переживанием временной или устойчивой стабилизации экосистемы в форме группового инсайта. В его содержание обычно включают не только непротиворечивую, взаимодополняющую и неаддитивную стыковку индивидуальных позиций каждого из участников, но и эмоционально (как правило, позитивно) переживаемое единство (консенсус) совместно организованного экопсихологического пространства.



И здесь мы сталкиваемся с подтверждением того, что экофасилитативная парадигма выступает не чем иным, как еще одной метафорой или интерпретацией, которая помогает ее автору описывать систему образования. Как видно из вышеприведенной логики, в ее содержание включается признание самоорганизующейся и системной природы происходящего, понимание всех членов ПОГ как активных субъектов единого образовательного пространства, представляющих собой динамические переходные формы или «полиформы», конфликтное взаимодействие между которыми предоставляет программы дальнейшего развития образовательных экосистем.

Данная экопсихологическая интерпретация, в отличие от авторитарной и гуманистической, представляет для нас *переходную форму на этапе нестабильных процессов ситуации евроинтеграции и глобализации*. Признаками данной ситуации являются изжитость, например, прежних, демократических ценностей, а также хаотичность и неопределенность перспектив развития не только природной, но и социокультурной и образовательной экологии. В контексте данной интерпретации конфликт образовательных экосистем (какими бы они не были по своему содержанию и форме) отражает важнейший цивилизационный ресурс, предоставляющий возможность к порождению коллективно-генерируемых инсайтов в отношении новых и непротиворечивых форм их взаимодействия.

В данной парадигме все возможно: дети, например, превращают учителей и взрослых не только в своих наставников, помощников или фасилитаторов, но и подопечных, учащихся. Они передают взрослым свое уникальное, пусть интуитивное, но все-таки видение тех условий, в которых им хотелось бы жить. Педагоги встают перед перспективой оценить неизвестное не в терминах страха и ограничения или доживания, или изживания прежних форм, а в качестве возможности активного участия в создании новых условий общежития. В такой ситуации школа трансформируется из института передачи прежнего опыта в экосистему социальной реконструкции.

**Реконструкция смысла буферной дисциплины «Философия для детей».** Рассмотренная выше экопсихологическая перспектива предоставляет нам возможности для реинтерпретации смысла одной из школьных дисциплин «Философия для детей» [6-8]. Дело в том, что ее существование и многолетнее внедрение в перечень школьных предметов не только в США, но и в других странах имеет весьма специфический и



неоднозначный характер [9-11]. Это дает нам возможность переопределить ее содержание в качестве так называемой «переходной или буферной» школьной дисциплины. *Ее задача, с одной стороны, – изживать основания директивности в существующей системе образования, с другой, – определять основания новых перспектив ее, системы образования, развития.*

Традиционный смысл «Философии для детей» состоит в том, чтобы научить детей основам рационального мышления (критического мышления), что выходит за рамки простого обучения основам философии и научного философствования. «Философия для детей» призвана привить культуру демократической дискуссии, умения не только вступать в учебную коммуникацию и поддерживать ее, но развивать навыки толерантного, а также конструктивного и творческого мышления с признаками самокоррекции, саморефлексии и саморазвития [6-8].

Как известно, творческое мышление, равно как и сам процесс развития, является необратимым процессом, в рамках которого очевидно появление так называемых эмерджентов или принципиально новых образований, которые реконструируют исходные условия развития. В данной связи роль фасилитатора состоит в том, чтобы не столько перевести детей в условия, продиктованные требованиями школьной программы «Философия для детей», сколько содействовать развитию индивидуальной стратегии саморазвития ребенка. И действительно, если посмотреть практику реализации данной программы в школе, то она соответствует принципам раскрытия детьми в себе нового. Наиболее характерным проявлением такого раскрытия является не только выражение своей позиции, но умение слушать других, а также преодолевать возникающие в процессе учебной коммуникации напряжения и конфликты. *Парадоксально, но эмерджентом данные особенности являются только для ребенка; фасилитатор, по сути, выступает в качестве субъекта, вынесенного за скобки.* Под скобками мы подразумеваем собственное развитие и стремление к самораскрытию и самосовершенствованию. Это вовсе не говорит о том, что фасилитатор в рамках «Философии для детей» не испытывает подобных явлений, но данный аспект не включен в перечень программных (curriculum) требований или возможных новообразований. В результате дети лишаются возможности не только наблюдать, но и сопереживать процессу самореконструкции взрослого. Предполагается, что феноменология развития – это сугубо детская проблема, а фасилитация – это



односторонний процесс, направленный на содействие развитию детей. На самом деле наш (экофасилитативный) взгляд на практику «Философии для детей» показывает, что дети, пусть и неосознанно, но управляют не только групповой психодинамикой, но и ростом личности фасилитатора. Например, стоит ребенку попасть в разряд менее успешных, некоммуникативных, мало инициативных и т.п., как фасилитатор ставит перед собой задачу не столько преодолеть чужой коммуникативный барьер, сколько совладать со своей неспособностью, например, выдерживать неопределенность или даже незнание причин такой трансформации ребенка. От того, насколько фасилитатор останется равнодушным к пока незаявленной проблеме ребенка, зависит либо самостоятельное решение ребенком своей проблемы, либо появление у него желания решить ее с помощью реальной или воображаемой проблемной группы («сообщества исследователей»). Подобные явления невозможно предвидеть, их возникновение спонтанно и ситуативно, и, тем не менее, они входят в сферу развития не только ребенка, но и взрослого.

Мы обнаруживаем еще один неоднозначный момент – «Философия для детей» выполняет двоякую функцию: с одной стороны, она формирует социально ожидаемые качества в личности ребенка, с другой, – *занимается, да простят меня сторонники данного направления, «диверсионной» деятельностью*. Под последней мы понимаем если не прямой «подрыв», то расшатывание оснований наличной директивности и создание «буферной зоны», как мы ее называем, в которой сохранить свою собственную позицию можно, столкнувшись с коммуникативным барьером, а также неопределенностью как со стороны фасилитатора, так и отдельного ребенка или группы детей.

В одной из наших работ мы сформулировали принципы создания этого неопределенностного или «буферного пространства» [11]. Позволим себе привести их ниже с некоторыми уточнениями.

Принцип абсолютно положительного отношения к действительности против принципа условно положительного отношения. Согласно принципу традиционной модели, действия студентов (равно как и педагогов) квалифицируются как успешные только в том случае, если они соответствуют ожиданиям или стандартам определенного авторитетного лица или инстанции. В модели буферной дисциплины не только содержание, но и право на выражение собственной позиции – дело совместного обсуждения в рамках коллективного субъекта.



Принцип перехода «порядок через хаос» против принципа постепенного изменения.

В традиционной модели педагогическое изменение представлено в форме обратимого и линейного. «Хаотические явления» по типу нарушения дисциплины, учебной тревожности, низкой успеваемости расцениваются как явно отрицательные. Педагогам настойчиво рекомендуют избегать их «рецидивов», по крайней мере – в условиях учебного заведения. В модели «буферной дисциплины» подобные явления интерпретируются как естественные и, зачастую, необходимые интегрирующие реакции на определенные моменты групповой динамики. В данном смысле хаос указывает на возможность перехода на более высокий этап развития. Подчеркнем, что процесс перехода в данном случае отличается признаками *необратимости, нелинейности*: необратимость означает то, что никакая открытая социальная и психологическая система не способна на прямое восстановление прежнего состояния; нелинейность предполагает, что характер изменения происходит далеко не всегда в форме постепенного количественного накопления. Часто мельчайшие изменения в системе индивидуального и группового развития приводят к тотальному педагогическому эффекту (так называемый «эффект бабочки»).

Принцип неопределенности (ни скорость, ни стиль, ни результаты группового процесса не могут быть заранее предсказаны) против принципа полной детерминации учебно-воспитательного процесса. В традиционной педагогической модели принято считать неоспоримым, что неопределенность и неуверенность педагога в характере и результатах собственных педагогических действий являются синонимами педагогической неудачи. Как следствие – учебный процесс регулируется не только учебной программой и планом занятия, но и общими инструктирующими материалами по типу методических рекомендаций. В модели «буферной дисциплины» все ее компоненты – индивид, группа и программное содержание – составляют единое целое. Результаты взаимодействия этих компонентов мало предсказуемы: элемент, тормозящий развитие системы, впоследствии может взять на себя функцию конструктивного преобразования, запускающего появление неаддитивных новообразований. Кроме того, система абсолютно «дружелюбна» к использованию любого из стилей педагогического руководства или учебной деятельности. Иногда фасилитатор может избрать лекционную форму преподавания или отработку определенного материала в упражнениях либо, наоборот, предоставить студентам полную



свободу генерировать учебные задачи самостоятельно: индивидуальный стиль деятельности скорее расширяет свободу, чем сдерживает ее.

Принцип коллективного субъекта как совместной групповой идентичности, взаимной вовлеченности и распределенной ответственности против принципа индивидуальной ответственности субъекта (педагога или студента), который претендует на полный контроль за происходящим. Субъекты традиционной педагогической модели либо игнорируют, либо избегают таких проявлений системности, как групповые интересы, ценности, коллективная идентичность. В модели «буферной дисциплины» коллективный субъект трактуется как условие самоорганизации, ресурсы которого крайне редко доступны отдельному индивиду. Данная модель полагает индивида и социум в терминах открытых систем, целями которых являются: единство в многообразии, автономия во взаимозависимости, индивидуальное здоровье как элемент и результат группового здоровья. Группы, не обладающие данными свойствами, испытывают сложности в образовании коллективного субъекта; поэтому существует большая вероятность их распада или переформирования. Социальные формирования, подобные проблемно-ориентированной группе «буферного типа», тяготеют к коллективному смысловому пространству («между»). Это повышает их выживаемость в условиях близких к экстремальным.

Принцип сопротивления внешне задаваемому содержанию, формам и методам учебно-педагогической деятельности против принципа безоговорочного согласия с внешне детерминированными учебными и педагогическим стандартами. Феномен сопротивления в учебной группе, является частью и критерием переходной системы. Он идентичен механизму защиты на уровне индивида. С одной стороны, данный механизм является источником противодействия новому в переходной системе, с другой – условием преодоления застойных процессов. При этом данный принцип справедлив и в отношении педагогов-фасилитаторов: ни одна из форм и методов педагогической деятельности, предлагаемых извне (например, в методических пособиях и научных монографиях, равно как и рекомендации авторитетных специалистов) не должны приниматься ими безусловно. В целом, учебно-педагогическая среда должна оставаться «плотной», проблемной.

Реализовав вышеперечисленные принципы курса «Философии для детей» особенно в условиях существующей директивной системы образования, дети, равно как и учителя,



сталкиваются с обоюдной неопределенностью и парадоксальностью. С одной стороны, они предстают друг перед другом в роли классических учителей и учеников (которые вынуждены, соответственно, диктовать свои условия или подчиняться им), с другой стороны, – в качестве партнеров по учебно-педагогическому взаимодействию и субъектов построения новых условий совместного развития. Они вынуждены оценивать происходящее в школе, то, как сферу необходимого и внешне детерминированного, то, как среду для решения внутренних проблем саморазвития и роста.

В результате мы сталкиваемся с принципиально иной образовательной ситуацией: «Философия для детей», реализуя свою «диверсионную» функцию, изживает основания традиционной системы директивного образования, а также, через возникшую неопределенность, создает благоприятные условия для свободного определения перспектив ее дальнейшего развития. В подобных условиях никто из субъектов реконструктивного процесса не может определить целевое состояние системы образования, но каждый из субъектов является «экофасилитатором», то есть тем, кто своими коллективно или индивидуально генерируемыми инсайтами поддерживает ее в динамическом состоянии открытой системы. *Исходными условиями подобных инсайтов является неопределенность и вытекающая из нее свобода в экспериментировании и целепологании.* Отсюда возникает вопрос: каково содержание буферной дисциплины в отношении не только социального измерения, а именно последствий ее внедрения в перечень школьных дисциплин, сколько индивидуально-психологического, то есть значимого для личности школьника и учителя?

И опять обратимся к практике «Философии для детей». Наши наблюдения за образцами фасилитации М. Липмана, А. Шарп, Д. Кеннеди, М. Грегори, а также других представителей Института распространения «Философии для детей» (Монтклер, Нью Джерси, США) свидетельствуют о том, что групповая дискуссия в рамках «сообщества исследователей» чаще всего заканчивается незавершенностью, неопределенностью. Неопределенность в философской традиции далеко не всегда воспринимается в качестве ресурса (аналогичное относится и к вышеуказанным представителям научной школы). И тем не менее, именно философия как наука содержит в себе многочисленные примеры расширяющихся возможностей смыслообразования в ситуации исчерпания личностью прежних оснований жизнедеятельности. Последнее приводит нас к подтверждению того



факта, что педагогическим смыслом «Философии для детей» как буферной дисциплины является выработка такого личностного новообразования как **толерантность к неопределенности**, как способность субъекта освободиться от имеющихся у него стереотипов, способность осознавать контекстуальную обусловленность наличных знаний и ценностных установок и, следовательно, непредвзято относиться к окружающему. При таком отношении к действительности реализуется идея экологичности: никакая индивидуальная или групповая позиция субъекта коллективного развития не является лишней или избыточной, каждая из них выступает в качестве неотъемлемого компонента самоорганизующейся экосистемы. Более того, конфликт или коммуникативный барьер между взаимоисключающими позициями рассматривается нами в качестве источника к возникновению новых типов реальности, частью которых они являются. Отсюда, приведенная нами выше гуманистическая позиция Д. Кеннеди (см. выше: недооценка специфики детей перед взрослыми), трансформируется в экопсихологическую и, следовательно, экофасилитативную. Ее суть – в том, чтобы с помощью конфликта в формальной логике *стимулировать процесс развития образовательной системы по направлению к новым ее формам и методам* и, в частности, к утверждению интерсубъектного взаимодействия как основы преподавания и образования.

**Заключение.** Выше приведенный параграф, как и все выше сказанное, является ценностным для автора данной статьи (то есть таковым, во что он верит) и имеет смысл только при условии образования вокруг него определенной микро- и, по возможности, макросреды или саморегулирующейся экосистемы. Автор, равно как и все ее участники, попадают в буферную, как мы ее называем, или переходную среду, которая характеризуется высокой степенью неопределенности и, следовательно, свободы наполнения ее собственным содержанием. Создаваемая в результате подобной самоорганизации реальность имеет вероятность самосохранения и саморазвития, но только в той мере, в какой со стороны каждого из участников общей экосистемы возможны коллективно-генерируемые и коллективно-разделяемые инсайты.

Отсюда, экофасилитация – это поддержание определенного ритма реконструктивной активности экосистем, которая в нашем случае приобретает признаки толерирования неопределенности или постоянной смены ценностных оснований



собственной деятельности в форме коллективно-генерируемых и коллективно-разделяемых инсайтов. Данный процесс является малопредсказуемым, нелинейным, необратимым и, следовательно, творческим. Более точное и технологическое его определение приводит к изживанию описываемой нами экофасилитативной парадигмы и к появлению новой феноменологии парадоксального или другого управления образовательными или любыми другими экосистемами.

В рамках экопсихологической парадигмы гуманистическая и авторитарная системы управления являются элементами общей образовательной экосистемы, отличающимися более или менее выраженными признаками директивности с соответствующими свойствами дисциплинирования и свободной интерпретации участников экосистемы.

Все участники (экофасилитаторы) коллективной самоорганизации в рамках экосистемы находятся в состоянии «полиморфа» или динамического и постоянно изменяющегося образования, задающего рамки самоорганизации коллективного субъекта образовательной экосистемы. Данный «полиморф» содержит в себе все существующие и возможные интерпретации образа участников, как со стороны взрослых, так и детей.

«Философия для детей» с признаками взаимоисключающих образовательных подходов представляет собой буферную дисциплину, смысл которой одновременно в изживании оснований существующей системы и формирования новой с признаками новой директивности и целеполагания.

#### Список использованной литературы

1. Лушин П.В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда все рушится). – Киев: «Науковий світ», 2007. – 207 с.
2. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. –Одесса: Аспект, 2005.- 334 с.
3. Лушин П.В. Екологічна фасилітація // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: КНПУ імені М.П. Драгоманова. – 2002. – Вип. 16. – С. 25-27.
4. Elliot, R. Shapiro, D.A., Firth-Cozen, J., Stiles, W.B., Hardy G.E., Llewelyn, S.P. Margison F.R. Comprehensive process analysis of insight events in cognitive-behavioral



- and psychodynamic–interpersonal psychotherapies // *Journal of Counselling Psychology*. – 1994. – Vol. 41. – № 4. – P. 449–463.
5. Gomes, M. Ecopsychology and social transformation: Introduction // *ReVision*. – 1998.– №20.– P.7–10.
  6. Kennedy, D. *The Well of Being: Childhood, Subjectivity and Education*. State University of New York Press, Albany, 2006. – 233 p.
  7. Lipman, M. *Thinking, Children and Education*. – Montclair State College, 1993. – 432 p.
  8. Lipman, M., Sharp, A. *Growing up with Philosophy*. – Philadelphia: Temple University Press, 1978. – 400 p.
  9. Lushyn P. The paradoxical nature of ecofacilitation in the community of inquiry// *Thinking*. – 2002. – Vol. 16. – № 1. – P. 12-17. or <http://www.kspu.kr.ua/blogs/lushin/other-en.html>
  10. Lushyn, P. A few psychological projections into the Philosophy for Children // *Analytical Teaching*.– 2001. – Vol. 22, №1. – P. 39–44. or <http://www.kspu.kr.ua/blogs/lushin/other-en.html>
  11. Lushyn, P. and Kennedy, D. The psychodynamics of community of inquiry and educational reform: A cross–cultural perspective // *Thinking*. – 2000. – Vol.15. – P. 9–16. or <http://www.kspu.kr.ua/blogs/lushin/other-en.html>
  12. Rogers C.R. *On becoming a person: A therapist view of psychotherapy*. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1961. – 420 p.