



## МАЖОР ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

С. КЛЕПКО

Слово «мажор» (англ. major, франц. majeur, итал. maggiore) фигурирует в европейских языках в двух основных значениях: (1) важный, основной, главный, жизненный, критический, большой, серьёзный, радикальный, выдающийся, известный, трудный и (2) бодрый, весёлый, радостный [1]. В последнем значении использовал этот термин А.С. Макаренко, обозначив в пьесе «Мажор» (1933) «главную черту стиля детского коллектива». Позднее в теоретических работах Макаренко писал: «Во-первых, мажор. Я ставлю на первое место это качество. Постоянная бодрость, никаких хмурых лиц, никаких кислых выражений, постоянная готовность к действию, радужное расположение духа, именно мажорное, весёлое, бодрое расположение духа ...» [2, с.213–214]. И ещё: «Мажор в коллективе должен иметь очень спокойный и стойкий вид. Это, прежде всего проявление внутреннего, уверенного покоя в своих силах, в силах своего коллектива и в своём будущем» [там же]. «Заряд замечательного макаренковского мажора» [3], который несут в себе книги и принципы Макаренко, попробуем использовать для развития философии образования. Целью статьи есть очерчивание варианта такого развития.

Вспомним, что «мажорами» пренебрежительно именуется молодые люди, живущие на деньги богатых родителей («Снова в клубе одни мажоры! Поговорить не с кем»). В американском образовании «мажором» называют студента, который специализируется в конкретном предмете (например, «мажор лингвистики»), или саму специализацию (профилирующую дисциплину, основной предмет, область образования, на изучении которой специализируются). Поэтому термин «мажор» в этом значении применяется для обозначения описания какой-либо специализации в образовании. Например, Американская философская ассоциация (American Philosophical Association — APA) в своём заявлении «Philosophy Major» описывает центральные идеи философии как профилирующей дисциплины [4]. Найти русское соответствие термина major в этом смысле не удаётся, поэтому предлагается попытка слить воедино значение слова мажор / majeur в понятии «мажор философии образования». Такое объединение, на первый взгляд, может показаться искусственным и надуманным. Однако, как будет показано ниже, оно есть не только следствием полисемии слова, а имеет глубокое и более сложное содержание, чем это может представляться на первый взгляд.

Действительно, идея мажорной организации педагогической деятельности есть далеко не определяющей в философии образования. Французский философ О. Больнов, ссылаясь на Гвардини, мыслит педагогику в русле буберовской философии диалога как последовательный ряд «встреч» человека с действительностью такого порядка, что они должны задевать «духовный сердечник» личности [5]. Каждая из таких «встреч» не обязательно есть «радостная». В коммуникативной педагогике рядом с радостной не исключается «трагическая встреча».



Педагогика как преимущественно «трагическую встречу» эксплицирует американский философ образования Николас Бурбулес [6]. Этот взгляд радикализируется представителями «антипедагогиками». Тем не менее, если учесть современные проекты содержания образования, то образ человека будущего, ответ на вопрос «кого и как воспитывать в подрастающих поколениях» большей частью связан с идеалами радостного переживания полноты и значимости бытия.

Поэтому понятие мажора и возникает как теоретико-смысловой центр и как интегрирующая идея, которая определяет собственно специфику философии образования вообще как аутентичного центра знаний об образовании, очерчивает её контуры, предоставляет ей панорамное видение, повышает репутацию её понятий.

**Модели «мажора философии образования».** В философии за словом мажор, обозначающим нечто главное в ней, скрывается разнообразие понятий: главный тезис, главная проблема, главный смысл и т.п. В упомянутом документе АРА, который был одобрен для публикации на ежегодном собрании АРА в 1992 году, «мажор философии» предлагается рассматривать с четырёх сторон: как что-то исторически-признанное, как определённое «поле» философского исследования, как определённые главные и центральные проблемы философии и как определённые философские практики (действия) [4]. Между этими четырьмя «моделями» мажора философии («историческая модель», «модель полей», «модель проблем» и «модель действий») усматривается следующее взаимодействие: сначала выкристаллизовывается исторически признанное главное в философии, дальше из него выделяются «поля» философской рефлексии и осуществляется тематизация рубрик, затем из этих «полей» выделяется мажор в виде «проблем» и, в конце концов, из этих проблем выбираются те, которые являются важными для конкретной человеческой жизни или её ситуации. Попытаемся осуществить эту схему по отношению к философии образования, опираясь на творчество и деятельность А.С. Макаренко.

В 1997 Уте Ангерхофер (Ute Angerhoefer) в статье «Педагогика Макаренко — ценностно-ориентированный образовательный метод?» ставит вопрос «Кем был А.С. Макаренко?», актуальный не только для зарубежных педагогов, но и для нас, хотя мы будто и знаем лучше всего ответ. Автор указывает, что хотя за каждой попыткой такого вопроса возникает другой Макаренко, тем не менее, многоликость педагога не снимает его действительно парадигматическое значение [7].

Шесть центральных парадигматических проблем, которые очертил Макаренко, могут представить для современной философии образования роль «полей» философского исследования:

1. Проблема взаимодействия педагогической теории и практики.
2. Проблема аксиологии образования.
3. Проблема интеграции образования.
4. Проблема соотношения биологического и социального.
5. Проблема персонализма и коллективизма.
6. Проблема взаимосвязи школы и действительности.

Круг этих полей (проблем) можно расширять и уточнять, структурировать их как проблематику для философско-образовательной рефлексии, осуществляя её дифференциацию на «проблемные поля», «проблемные линии», «проблематики», «проблемные блоки» и собственно «проблемы». Среди них нелегко выделить главные и второстепенные. Для решения этих проблем и необходима современная ре-





конструкция содержания мажора философии образования «благодаря импульсу» Макаренко, а не философствование «против» Макаренко, или «по» Макаренко.

В системе взглядов и опыта А.С. Макаренко исследователи (например, А.А. Фролов и З. Вайтц) выделяют три пласта: первый — результат переосмысления классического наследия; второй — освоение и новая интерпретация основ советской общественно-педагогической системы, третий — постановка новых проблем, введение в научное обращение новых понятий и идей. Вопрос о «переосмыслении классического наследия» сложнее, чем кажется на первый взгляд. Отношение А.С. Макаренко к классическому наследию, которое хотя попутно, но всё же рефлектировало идею мажора, сформулировано им в известном положении: «Нам нечего заглядывать в глубину веков и начинать от Аристотеля. Не только то, что было при Аристотеле, но и то, что было при Николае Втором можно оставить без рассмотрения» [8]. Приблизительно такие же оценки у Макаренко получают и «свободное воспитание», «толстовство», «социальная школа Дьюи и Наторпа» и другие модели образования.

Однако, воссоздавая обрисованную Макаренко картину педагогического мажора, находится много интересных историко-философских и историко-педагогических параллелей Макаренко с мыслителями прошлого, например, с Шопенгауэром, который писал: «... Мы должны широко раскрывать свою дверь веселью, когда бы она не появилась ..., нам принадлежит ... стремиться по возможности к более полному здоровью, лучшим выражением которого является весёлость» [9, с. 199]. Совокупность таких параллелей и предоставляет основания говорить о «сокровенной философии» Макаренко.

Следует отметить, что «...пресловутая военизация...», за которую Макаренко в своё время подвергали критике, выступала «альтернативной» или даже «оппозиционной» к существующим в то время школьным ритуалам и процедурам. Опыт показывает, что большинство школ Запада имеют свои традиции и ритуалы, которые напоминают макаренковские. П. Пфлаум (Peter E. Pflaum), автор интернет-проекта школы «всемирное село», называя источники своей концепции, указывает среди них на творчество А.С. Макаренко. Последний, по его мнению, «ярко отображает все принципы группового поведения, которые необходимо всегда помнить». Соединив центральную идею социобиологии об эволюционно-биологических предпосылках социального бытия, разработанную Эдвардом О. Вильсоном, с идеей макаренковской игры под названием «ритуал», П. Пфлаум обосновывает необходимость использования в работе с разнообразными группами форм ритуального поведения, которые он называет «школьной философией». Он убеждён, что в группах существует «символика движения и тела» как определённый метаязык. Традиция и ритуал является показателем организованности группы [10].

Осознание того, что педагогика должна формировать не радость от игры, а радость от конкретной серьёзной работы, предоставляет основания многим известным философам образования, как в частности немецкому исследователю Т. Литту выступить против любой «театральности» в межличностных отношениях и особенно в воспитании [11]. Попытки преодолеть искусственность в США получили название принципов создания ситуаций «hands-on». Проблема «снятия» искусственности соединяет А.С. Макаренко также с представителями «педагогического контекста», которая возникла под его непосредственным влиянием. Базовым



положением такой педагогики есть необходимость охватить вниманием и включить в сферу воспитательного действия или в «педагогическое поле» весь мир, который влияет на ребёнка.

**«Мажор философии образования» как «педагогическая логика».** Термином «педагогическая логика» А.С. Макаренко назвал раздел своей незавершённой работы «Опыт методики работы детской трудовой колонии». В этом разделе не упоминаются мажор, радость, счастье, однако именно «педагогическая логика» является предпосылкой формирования радостного отношения к жизни.

Л.А. Левшин, анализируя «Педагогическую логику», указывает, что Макаренко дал характеристику трёх наиболее типичных ошибок педагогической логики: дедуктивного предвидения, этического фетишизма, отделённого средства [12, с. 95]. Фактически, Макаренко разрабатывал «педагогическую логику» как одну из моделей взаимосвязи научных исследований и образовательных практик.

«Ошибка дедуктивного предвидения» заключается в том, что с общего, якобы правильного положения, чисто логическим путём выводят утверждение, практической проверкой которых пренебрегают, удовлетворяясь тем, что всё «выведено правильно». Эта ошибка состоит в подмене онтологического логическим. Именно эта ошибка демонстрирует нам ограниченность любых педагогических императивов, поэтому А.С. Макаренко «основой для советского педагогического закона» провозглашает «индукцию целостного опыта» [8, с. 481], тем не менее, не отбрасывается и метод дедуктивного предвидения.

Ошибка этического фетишизма — это засилье языка над бытием, «гипертрофия силлогизма». Часто педагоги исходят из того, что средство считают «хорошим» только потому, что в его словесном определении есть два-три красивых слова.

Отделённое средство как педагогическая ошибка возникает не из «канонизации» слова, а из канонизации средства. Макаренко был убеждён, что «никакое средство нельзя рассматривать отдельно от системы». Он писал Горькому (18.09.1934): «Я очень прошу Вашего внимания к следующему: Моя педагогическая вера: педагогика — вещь, прежде всего диалектическая — не может быть установлено никаких абсолютно правильных педагогических средств или систем. Любое догматическое положение, которое не выходит из обстоятельств и требований данной минуты, данного этапа, всегда будет ошибочным».

Однако задача «педагогической логики» по Макаренко заключается не только в развенчивании ошибок, а прежде всего в подготовке развития «педагогического производства» по «технологической логике». А.С. Макаренко указывал: «Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди... Именно поэтому у нас просто отсутствуют все важные отделы производства: технологический процесс, учёт операций, конструкторская работа, применение кондукторов и приспособлений, нормирование, контроль, допуски и браковка» [13, с. 575]. Укажем, что и сегодня образование не имеет завершённой «технологической логики» как в понимании Макаренко, которое сформировалось вследствие процессов индустриализации 1930-х лет, так и в современном понимании, если с метафорами Макаренко сопоставить соответствующие термины понятий из образовательной политики, государственного управления в образовании, курикулярной теории и других дисциплин с современной эдукологией.





**«Мажор философии образования» как «весёлая наука».** Адептом философии как весёлой науки есть А. В. Перцев, который в Пленарном докладе «Философия как весёлая наука» на Втором Российском философском конгрессе, отталкиваясь от различия Мишеля Монтеня между «весёлой философией» и «угрюмой философией», развернул мажор философии образования, который потом развивался в монографии [14]. Главная задача «весёлой философии», по А.В. Перцеву, — «отладка в обществе таких отношений, которые действительно будут служить жизни во всём его многообразии». Для этого «весёлая философия» должна периодически разрушать состарившиеся здания отдельных устаревших идеологий, в частности — позитивистской, и непрерывно устраивать «комедию философии» — в противоположность трагедиям и драмам, которые вызываются в обществе «пасмурной философией» [15].

О «философском веселье» и «весёлых философах» рассуждает и В.Н. Садовников, который исследует вопрос «Возможна ли философия как весёлая наука?», что инициируется прочтением работ Ф. Ницше «Весёлая наука» и «Так говорил Заратустра». Тем не менее, В.Н. Садовников сомневается в производительности «веселья» в философии, поскольку риторический вопрос «что веселье делало?» высказывает справедливый скепсис в их творческом потенциале. Учитывая, что современное общество всё больше становится «обществом спектаклей», которые ставятся его членами и которыми они «обмениваются» между собой, В.Н. Садовников считает «истинным фактом», что «немудрое мира этого всё больше веселится». Заратустра, на его взгляд, «призывает нас не к веселью, но к твёрдости и мужеству, к созданию выше себя и дальше себя на основе любви и надежды, так как «не в том опасность для благородного, что он станет добрым, а в том, что он станет наглым, насмешником и разрушителем»» [16].

Поэтому тезис, что мажор философии образования должен быть мажорным, нуждается в дополнительных исследованиях.

**Выводы.** В разнообразии макаренковедческих студий не утихают споры, амплитуда которых колеблется от амбициозных попыток «преодоления» Макаренко к патетическим восклицаниям «вперёд» или «назад» к Макаренко. Подход реконструкции «мажора философии образования» с использованием опыта и теории Макаренко не является ни «апологетикой», ни «развенчиванием» его культового лица в педагогике XX столетия. Речь идёт о конструировании или реконструкции «мажора философии образования» как объединения историко-философских и историко-педагогических исследований в развертке четырёх указанных выше моделей философии образования. Центральной идеей организации учебного процесса определяется идея радостного переживания бытия, и соответственно, провозглашение основным, главным, ключевым положением в современной философии образования идеи бодрости, весёлости, оптимизма, радостного восприятия жизни, а её методом — «весёлой науки».

Набросок реконструкции «мажора философии образования» нуждается ещё во многих уточнениях. Нужно, прежде всего, выяснить, что препятствует в современной организации образования мажорному стилю образовательных отношений, чтобы «мажор» был основной идеей и стилем развития современного учебного заведения. Несомненно одно — «заряд макаренковского мажора» необходим современным учёным-педагогам и учителям. Ведь сегодня не редкость учитель, который считает, что образовательные инновации он может применить



лишь тогда, когда в его классе будут находиться творческие и успешные ученики; а не тогда, когда в классе тотально равнодушные и разочарованные молодые люди без мотивации к обучению. Макаренко, который владел мажорным «мажором философии образования», внедрял инновации в воспитание своих учеников, не ожидая «парада планет». Его педагогические идеи, испытанные более полвека назад, в то время, которое вряд ли можно считать лучшим, чем наше время, являются актуальными и для нашего общества в поисках путей коренного обновления образования.

### Литература

1. <http://www.thefreedictionary.com/Major>; <http://www.merriam-webster.com/dictionary/major>. Макаренко А.С. Трудовое воспитание. Отношение, стиль, тон в коллективе // Макаренко А.С. Сочинения в семи томах. Т. 5.: М., 1958.
2. *Терновский А. А.С. Макаренко* [Текст]: [Очерк] / А. Терновский // Макаренко А.С. Собрание сочинений / А.С. Макаренко. Москва, 1971. Т.5 . С. 465–501.
3. American Philosophical Association Statement on the Philosophy Major (<http://www.albright.edu/catalog/APA-Statement-on-Philosophy.pdf>).
4. *Большов О.Ф. Зустріч* // Ситниченко Л.А. Першоджерела комунікативної філософії. К.: Либідь, 1996. С. 157–170. Те
5. *Burbules N.* The tragic sense of education // *acher College Record*, Vol. 91, no. 4 (1990). P. 469–479.
6. *Angerhoefer Ute.* Makarenkos Pädagogik — eine wertgeleitete Pädagogik? // *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. 1997. Vol. 66. no.1. S. 1–22.
7. *Макаренко А.С.* Опыт методики работы детской трудовой колонии (Материалы книги) // Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. М.: Педагогика, 1983. Т.I. С. 166–190.
8. *Шопенгауэр А.* Мысли / Пер. с нем. / А. Шопенгауэр. М., 2003. 328 с.
9. *Pflaum Peter E.* Golden Globe — The Synergy Network (<http://wiredbrain.tripod.com/groups.htm>).
10. *Litt Th.* Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1964. 96 S.
11. *Левшин Л. А.* Логика педагогического процесса // *Вопросы философии*. 1978. № 5.
12. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма // Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская / А.С. Макаренко. М.: ИТК, 2003. 736 с.
13. *Перцев А.В.* Душа в дебрях технологий / А. В. Перцев. Екатеринбург: Деловая книга; Москва: Академический проект, 2004. 219 с. (Философские технологии).
14. *Перцев А.В.* Философия как весёлая наука (Пленарный доклад на Втором Российском философском конгрессе) // *Вестник МГУ. Серия 7. Философия*. 2000. № 3.
15. *Садовников В.Н.* О философском веселье или весёлых философах (Екклесиаст и Ницше) // *Научно-технический вестник. СПб ГУ ИТМО*. 2005. 1. Выпуск ([faculty.ifmo.ru/philosophy/doc/p11\\_3.doc](http://faculty.ifmo.ru/philosophy/doc/p11_3.doc)).

