

УДК 371

АВТОРИТАРНА ЛИ МИССИЯ УЧИТЕЛЬСТВА?

Олег Рашидович Каюмов,

*профессор кафедры математики, информатики и профессионального обучения
Филиала Омского государственного педагогического университета в г. Таре,
доктор физико-математических наук, Омская область*

В современных словарях «авторитарный» (фр. *autoritaire* — властный) — значит основанный на беспрекословном подчинении власти. В педагогическую литературу этот термин попал из социальной психологии, где применялся при анализе типов лидерства в связи с их влиянием на групповую динамику. Курт Левин (1939) выделял три стили руководства социальной группой: авторитарный, демократический и попустительский¹. Впоследствии эта классификация была использована в учебниках по педагогике для описания взаимодействия директора с персоналом школы, а с начала 1990-х годов она почему-то распространилась на взаимоотношения учителя с учениками. Тем самым была вытеснена прежняя (весьма содержательная и естественная) палитра стилей педагогического общения. Цель статьи — разобраться в причинах странной эволюции терминов, в результате которой традиционная педагогика приобрела негативный привкус «педагогике авторитета» и оказалась противопоставленной гипотетической «педагогике поддержки»².

- авторитарность • стили педагогического общения • свободное воспитание
- педагогика авторитета • педагогика поддержки • постмодернизм
- антипедагогика

¹ Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2007. — 363 с.

² Корнетов Г.Б. Педагогика авторитета, манипуляции, поддержки // Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 3. — С. 46–55.

Стили педагогического общения: вчера и сегодня

В прежних учебниках под стилем общения понимались «индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся»³.

В классификации⁴ стилей общения учителя с учениками отражалась педагогическая реальность в её многообразии и внутренней логике развития. В.А. Кан-Калик выделял следующие характерные стили в порядке убывания предпочтительности:

- а) общение на основе увлечённости совместной творческой деятельностью;
- б) общение на основе дружеского расположения;
- в) общение-дистанция;
- г) общение-устрашение;
- д) общение-заигрывание.

Особо подчёркивалось, что «стиль общения педагога с детьми — это категория социально и нравственно насыщенная. Она воплощает в себе социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя»⁵. Это означает, что идеалы воспитания обществу уже известны и эти установки воплощаются в авторитете учителя.

Заметим, что именно «социально-этическая установка общества» отличает образовательную традицию от экспериментальных доктрин 1990-х годов, привнесённых в педагогику из социологии, а точнее — из инновационных проектов по «совершенствованию общества» в реформе школы. В современных учебниках в качестве стилей педагогического общения теперь упоминаются «авторитарный», «демократический», «попустительский». Их смысл примерно тот же, как ранее характеризовалось взаимоотношение ди-

ректора с персоналом школы, хотя очевидно, что директор не был обязан воспитывать и обучать сотрудников. Здесь и далее важно понимать смысловые различия в «авторитарном стиле руководства» (директора в общении с персоналом) и «авторитарном стиле педагогического общения» (учителя с учениками). В первом случае речь идёт о процессах управления (учитывать ли мнение коллег или нет), а во втором — о процессах воспитания (признавать ли авторитет установленных обществом идеалов или вместе с учениками изобрести новые).

Таким образом, для описания взаимоотношений учителя с учениками принципиально изменился категориальный аппарат. Акценты сместились с психолого-педагогических на социально-правовые. Новая классификация стала регулировать социальные статусы учителя и ученика по отношению к их праву ставить цели воспитания. «Авторитарность» была объявлена пережитком, унаследованным от прежней системы образования.

Поиски альтернативных педагогик

Новая типология стилей устанавливалась в 1990-е годы в рассуждениях о противостоянии «директивной» и «демократической» педагогик. Г.Б. Корнетовым сформулирована триада базовых моделей образовательного процесса, «которые представлены парадигмами педагогики авторитарной, манипулятивной, педагогики поддержки»⁶. Суть авторитарной педагогики в том, что «...цель образования определяет сам педагог. При этом он исходит из государственных установлений, личных представлений о том, какие качества и свойства должны быть сформированы в первую очередь, какими ученик должен обладать знаниями, умениями, навыками, каковы должны быть мотивы его

³ Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.

⁴ Введение в специальность; Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л.И. Рувинский, В.А. Кан-Калик, Д.М. Гришин и др. — М.: Просвещение, 1988. — 208 с.

⁵ Там же. — С. 126.

⁶ Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 45.

поступков, каким нормам и правилам поведения он должен следовать»⁷. Авторитарность обусловлена позицией наставника в образовательном процессе: «Она состоит не в некой изначальной насильственности и жёсткости, не в подавлении самостоятельности, а в открыто прокламируемом авторитете учителя как руководителя и организатора»⁸.

В двух других предлагаемых моделях авторитет учителя выводится за скобки.

В манипулятивной педагогике воспитатель старается «не предъявлять цель в явном виде, избегать прямого формирующего воздействия, не демонстрировать руководящую позицию ведущего»⁹. Таков был опыт М. Монтессори, воспитанники которой заведомо нуждались в повышенном внимании. По мнению Г.Б. Корнетова, даже такая практика «не обеспечивает превращение ученика в полноправного партнёра учителя»¹⁰, поэтому взамен предлагается парадигма «педагогика поддержки»¹¹. Её главное отличие в том, что учитель и ученик «становятся равноправными субъектами, сотворцами образовательного процесса»¹². В качестве примеров приводятся теоретические построения К.Н. Вентцеля и зарубежный опыт А. Нейла.

Упомянутая триада базовых моделей образовательного процесса не столько отражала педагогическую реальность, сколько задавала ориентиры для её трансформации в направлении «гуманизации» и «демократизации». Однако новизна ориентиров была не в том, в какой мере подстраиваться под особенности личности ученика, а в том, признавать или нет задаваемые традицией идеалы воспитания и считать ли законным авторитет учителя.

Эмбрионы «неавторитарной» педагогики были найдены там, где воспитанники (в силу ограниченных возможностей) не могли пользоваться

преимуществами традиционной педагогики. В «манипуляциях» и «поддержке» нуждались те, для кого неизбежные недостатки массовой школы были серьёзным препятствием, кто не мог выполнять общепринятые правила поведения, кто нуждался в поддержке психотерапевта. Возникающая в этих случаях индивидуализация обучения стала прообразом «свободной» педагогики. Она имела скорее умозрительный характер, основанный на вере в её реализуемость, возможно, ценой отказа от классно-урочной системы. И здесь важно проанализировать источники этой веры.

Гипотезы «свободного воспитания»

В поисках теоретического обоснования идеям противники «педагогика авторитета» ссылаются на труды С.Н. Дурылина, К.Н. Вентцеля и других авторов журнала «Свободное воспитание», издававшегося в Москве в 1907–1918 гг. последователями Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого. Эти источники нуждаются в отдельных комментариях.

В критических статьях Сергея Дурылина, только что бросившего шестой класс гимназии на волне революционных ожиданий, категорически отрицается авторитет учителя перед учеником: «Ребёнок не только такой же, но ещё лучший воспитатель, чем мы сами, и мы не столько должны воспитывать его, сколько воспитываться от него»¹³. Искусственно противопоставляя интересы ребёнка интересам родителей, учителей, общества, не зная реального педагогического опыта, юный автор воображал картины школьного рая, где все ученики сохраняли бы «правдивость, чуткость, радость и доброту». И в том, что с возрастом душа ученика отягощается

⁷ Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 45.

⁸ Там же. — С. 45.

⁹ Там же. — С. 46.

¹⁰ Там же. — С. 47.

¹¹ Там же. — С. 47.

¹² Там же. — С. 48.

¹³ Дурылин С.Н. Идеал свободной школы: Избранные педагогические произведения / отв. ред., сост. и автор предисловия Г.Б. Корнетов. — М.: Изд-во УРАО, 2003. — 336 с.

грехами, автор был склонен винить именно школу. Хотя очевидно, что беспризорники тоже не сохраняют вышеперечисленных «детских драгоценных свойств»... Впрочем, повзрослев, будущий священник, а затем духовный писатель С.Н. Дурылин к наивной критике «школы-казармы» уже не возвращался.

Гораздо более радикальными были взгляды К.Н. Вентцеля, подходившего к идее «свободного воспитания» с революционным размахом, не удовлетворяясь полумерами «толстовцев» и обличая их в применении «скрытой манипуляции». «Он отрицает “внушение добра”, считая это тонким насилием, взамен грубого»¹⁴. В 1913 году на Всероссийском съезде по семейному воспитанию К.Н. Вентцель представил доклад «Свободное воспитание и семья». В нём утверждалось, что «воспитание не есть умышленное формирование ребёнка сообразно идеалу, но процесс освобождения творческих сил в ребёнке»¹⁵. Тем самым объявлялся отказ от традиционного образования, которое «образовывает», то есть раскрывает в ребёнке совершенный Образ. Докладчик настаивал, что «...нужно содействие ребёнку в выработке личной нравственности и личной религии. Всякое обучение тому или другому кодексу морали должно быть отвергнуто»¹⁶.

На абсурдность этого положения указывал прот. В.В. Зеньковский, ибо «суть и функция религии только и может состоять в том, что она соединяет человека с тем, что выше его, — поэтому “творческое создание религии” есть абсурд»¹⁷.

К.Н. Вентцель умаляет значимость убеждений самого педагога, ибо тот должен смириться с тем, что ученик объявит в качестве «личной нравственности». Но если в «сво-

бодной школе» всё становится по-своему оправданным, то в ней теряет почву и понятие «безнравственность». Тогда отвечает ли педагог за духовное невежество учеников? Согласятся ли родители доверить ребёнка школе, из которой он выйдет с заранее непредсказуемым отношением к понятиям «добро» и «зло»?

Но здесь К.Н. Вентцель пошёл ещё дальше, требуя «отделить школу от государства» и всерьёз ратуя за гражданское равноправие детей и взрослых. Он составил в 1917 году Всеобщую декларацию прав ребёнка, где говорилось: «Каждый ребёнок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями...»¹⁸. «В 1918 году он призвал молодёжь организовать новую партию — *партию педагогического освобождения*. В партию эту вступил один человек — он сам»¹⁹. Освободиться предлагалось от самих принципов наследования традиций, от авторитета родителей и учителей, от привычной морали, чтобы каждый для себя вырабатывал «личную нравственность».

Известно, что призыв к выработке удобной для себя морали ранее пытался логически обосновать Фридрих Ницше, который, по словам русского философа Н.Ф. Фёдорова, «превращается из законодателя-своевольника в послушное орудие Дельфийского демона и заповедует, что «каждый сам должен создать свою истину, свою мораль»²⁰. Предлагая ученику формировать себе «личную нравственность», К.Н. Вентцель (вслед за Ницше) фактически вытаскивает ученика из традиции, из цивилизованности в стихию

¹⁴ Дружников Ю.И. Явная и скрытая жизнь Константина Вентцеля. <http://www.druzhnikov.com/text/rass/russmif/3.html>.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Зеньковский В.В. Педагогика. — Клин. 2002. — С. 190.

¹⁸ Вентцель К.Н. Отделение школы от государства и декларация прав ребёнка. — М., 1918. — С. 13.

¹⁹ Дружников Ю.И. Явная и скрытая жизнь Константина Вентцеля. <http://www.druzhnikov.com/text/rass/russmif/3.html>.

²⁰ Фёдоров Н.Ф. Что значит «стать самим собою»? <http://www.magister.msk.ru/library/philos/fedorov/fedor091.htm>.

произвола, где торжествуют поклонение себе, своеволие и гордыня. В одной из работ Н.Ф. Фёдоров характеризует духовный смысл этой доктрины такими словами: Ницше «вырвал из своей души всё сыновнее. Совершив такую операцию, он уже безопасно мог молвить затхлые, насквозь прогнившие слова: «Ты должен стать тем, что ты есть». Но кто же ты такой, как не блудный сын, отрешившийся от отцов...»²¹.

В классической педагогике Коменского душа ребёнка считается бесценной и свободной, поскольку Господь наделил каждого человека Богоподобной волей, но при этом дал ему заповеди. Свобода выбора (исполнять заповеди или нет) влечёт за собой ответственность в категориях «добро» и «зло». Но Ницше, обосновавшийся «по ту сторону добра и зла», а за ним и наиболее радикальные сторонники «свободного воспитания» провозглашают отказ от любых запретов и традиций. Наивно веря в безальтернативность и природную естественность нравственных императивов, К.Н. Вентцель вряд ли мог предположить, с кем в одной упряжке он окажется через сотню лет. Нынешние идеологи «гуманизма» уверены не только в том, что «родителям не следует навязывать детям собственные религиозные представления или моральные ценности, стремиться внушить им определённые взгляды»²², но и в том, что «не должны запрещаться смешанные браки, в частности ... браки между родственниками»²³ (то есть браки между братьями и сёстрами, между родителями и детьми), о чём наивные сторонники «свободного воспитания», наверное, и помыслить не могли.

С критикой утопических идей «свободного воспитания» выступали многие видные педагоги, справедливо считая такие взгляды «анархическими». Мысль о том, что в душу ученика «нельзя ничего вносить», прот. В.В. Зеньковский считал абсурдной: «Если не внесут воспитатели, то внесёт улица, окружающая обстановка жизни. Это право привнесения должно быть

²¹ Фёдоров Н.Ф. Блудный сын философии (Ницше). <http://www.magister.msk.ru/library/philos/fedorov/fedor092.htm>.

²² «Гуманистический манифест 2000: Призыв к новому планетарному гуманизму», раздел VII. <http://humanism.al.ru/ru/magazine.phtml?issue=1999.13-02>

²³ Там же.

у родных ребёнка и педагогов. Невозможно отрицать право на воспитание; на воспитывающем лежит задача и обязанность угадать не только талант или способности ребёнка, но, что гораздо важнее, — логику внутреннего роста»²⁴.

Весьма показательны, что попытки К.Н. Вентцеля хотя бы частично реализовать на практике «Дом свободного ребёнка» оказались нежизнеспособными: «Дом с его естественным воспитанием просуществовал менее года и был закрыт»²⁵, пробыв ещё пару лет в режиме обычной школы. Одна из его руководительниц (М.В. Кистьяковская) в своей статье не скрывает отчаяния «от беспорядка, шума, шалостей и ссор детей». Комментировавший её опыт прот. В.В. Зеньковский подчёркивал: «Здесь необыкновенно убедительно вскрыто разложение того принципа всецелой свободы, на котором был построен “Дом свободного ребёнка”. При этом очень существенно, что инициатива устранения этого принципа исходила от самих детей. “Вся положительная работа детских собраний, — замечает Кистьяковская, — является отрицанием того понимания принципа свободы, которое господствовало вначале: вся она проникнута провозглашённым началом обязательности для всех и ответственности каждого перед всеми»²⁶. Заметим, что Л.Н. Толстой заранее предсказывал несостоятельность идеи «Дома свободного ребёнка»: «Из этого ничего не выйдет, а если и выйдет, то что-нибудь очень плохое»²⁷.

Таким образом, в педагогическое наследие К.Н. Вентцеля можно включать

²⁴ Там же. — С. 25.

²⁵ Дружников Ю.И. Явная и скрытая жизнь Константина Вентцеля. <http://www.druzhnikov.com/text/rass/russmif/3.html>.

²⁶ Зеньковский В.В. Педагогика. — Клин. 2002. — С. 181.

²⁷ Стеклов М.Е. Л.Н.Толстой и К.Н.Вентцель: два взгляда на свободное воспитание // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 85.

не только гипотезу о реализуемости теории «свободного воспитания» (то есть педагогики детского произвола, основанной на отказе от авторитета учителя), но и её *экспериментальное опровержение*.

«Педагогика авторитета» — часть или целое?

Идеи «свободного воспитания» послужили закваской для педагогических инноваций в «постсоветской» России. Поиск альтернатив «авторитарной педагогике» стимулировался проектами политических реформ, причём новые доктрины выстраивались по западным образцам без учёта более глубоких закономерностей, чем кажущийся «тоталитаризм». Реформаторы не принимали в расчёт природное своеобразие и менталитет российского общества, игнорируя его культурно-исторический (в терминах Н.Я. Данилевского) или цивилизационный (в терминах А. Тойнби) тип. В ответ система образования проявила такую инерционность, что советская педагогика не очень отличается как от дореволюционной, так и от нынешней. Возможно, по этой же причине со временем уточнилась и триада базовых моделей, в которой традиционная педагогика стала называться не «авторитарной», а «педагогикой авторитета»²⁸. В ней лишь «если наставник не умеет, не хочет или не может организовать взаимодействие с питомцами на позитивных началах», то «педагогика авторитета превращается в негативную форму — в авторитарную педагогику»²⁹.

При этом утверждается, что «парадигма педагогики авторитета базируется на явном признании за воспитателем (учителем) как более зрелым, опытным, знающим, подготовленным человеком, который сознательно ставит и решает важнейшую социальную

проблему образования других людей, принимая на себя ответственность за их развитие, права определять цели их воспитания и обучения, а также педагогические пути, способы и средства достижения этих целей»³⁰.

На первый взгляд, это описание вполне соответствует представлениям о педагогике в целом. Однако заявленные альтернативы указывают на гипотетическую возможность педагогики «без авторитета» (для чего и введена такая терминология). И здесь самое трудное — разобраться в природе учительского авторитета.

В.В. Зеньковский справедливо замечал, что авторитет учителя происходит не из волевых качеств начальника (как в армии, ибо тогда устранялась бы внутренняя свобода ребёнка) и не на психологическом внушении (ибо при подавлении личности ученика невозможно его самостоятельное развитие). Согласно Зеньковскому, основа авторитета учителя — доверие к нему и «признание, что учитель есть источник света. Это чувство основано на свободе и на вере не столько в человека, сколько в носимую им правду»³¹. Автор видит в этом аналогию с ролью материнской юбки, держась за которую, дитя «способно играть и проявлять больше творчества, чем без матери... В этой стимуляции творческих сил и заключается педагогическая ценность авторитета»³². Отсюда же — многие трудности в профессии учителя, ибо его статус поначалу даётся авансом, но затем должен подтверждаться личными качествами (как носителя «света»).

К сожалению, авторитет нередко вырождается во «власть», а не в духовное служение. Причиной этому служит иногда семья, которая «не может совладать с детьми и ждёт этого от школы»³³. Иногда

²⁸ Корнетов Г.Б. Педагогика авторитета // Школьные технологии. — 2005. — № 6. — С. 40–50.

²⁹ Там же. — С. 47.

³⁰ Там же. — С. 48.

³¹ Зеньковский В.В. Педагогика. Клин. 2002. — С. 62.

³² Там же. — С. 63.

³³ Там же. — С. 65.

³⁴ Там же. — С. 66.

и государство перекладывает на учителя не свойственные ему «полицейские» функции опеки, дискредитируя «просветительскую» миссию учителя: «единообразие костюма и запрещение курения имеют разумную цель и достаточное основание, но *вряд ли это есть сфера школы*»³⁴. В результате и государство, и семья во многом сами спровоцировали критические учения Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, а позднее — тупиловскую доктрину «прав ребёнка». «Конечно, когда семейные отношения поддерживаются *правом*, тогда уже не приходится говорить о семье», поскольку «где нужна правовая поддержка, там уже семья как таковой не существует. Как семья, так и школа есть духовный организм, совмещающий поколения, почему в школе, как и в семье, неправильно обращаться к школьной «полиции» — правам»³⁵. Исключения возможны лишь в случаях, когда школа не доросла до цельности духовного организма.

Итак, авторитет учителя имеет источником не «школьное право», а «носимую им правду» и любовь к детям. Власть оказывается лишь оборотной стороной его духовного служения. Она созвучна тому, как мать является слугою младенца, который при этом ей подчиняется. В этом смысле «семья» и «школа» имеют общие духовные корни, хотя «школа никогда не может заменить семью или стать семьёй. При самых благоприятных условиях она есть только суррогат семьи»³⁶.

И вот здесь очевидно, что «авторитарными» или «демократическими» могут быть лишь взаимоотношения между гражданами, но не между матерью и ребёнком, не между учителем и учеником. Эти схемы грубо противоречат самой природе школы, поскольку вычёркивают её сущностную основу — любовь и взаимное доверие. Именно для передачи самых значимых смыслов, то есть наиболее важных цивилизационных кодов, общество выработало социальный институт «школы», расположенной на полпути от «сращенности семьи» до «житейского хаоса»³⁷. Самые высокие смыслы, сокровенные представления о добре и зле могут передаваться и усваиваться только

в атмосфере доверия и любви³⁸. Таким образом, традиционная педагогика — это педагогика любви, основанная на авторитете носимой учителем правды.

Для того чтобы отделять вульгаризированные признаки «педагогике авторитета» от сущностных, достаточно вспомнить опыт обучения и воспитания царских детей. Для них были несомненными установки образования с заранее известными идеалами, опирающимися на традиционные ценности, и очевидна роль авторитета учителя. Ни о каком «свободном воспитании» цесаревичей не было и речи!

Критики «педагогике авторитета» утверждают, что «учитель оказывается субъектом, всегда определяющим цель и путь развития своего питомца, ученик — объектом, образовываемым под руководством и контролем наставника»³⁹. Этот тезис некорректен, поскольку «педагогический процесс построен на взаимодействии, что уже предполагает субъектность позиции его участников»⁴⁰. Здесь точнее было бы говорить лишь о степени соответствия субъектности ученика конкретному культурно-историческому контексту, чего авторы не делают. Очевидно, что взаимоотношения ученика и учителя отличаются, например, в США (где уроков не задают) и в Японии (где без жёсткой дисциплины невозможно выучить сотни иероглифов). Несомненно также, что ни в каком обществе младенец не способен к равноправию со взрослыми.

Сторонники «педагогике поддержки» указывают на «фундаментальный для педагогике авторитета вывод: на место

³⁵ Зеньковский В.В. Педагогика. Клин. 2002. — С. 67.

³⁶ Там же. — С. 86.

³⁷ Там же. — С. 87.

³⁸ Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Прагматизация или любовь? // Народное образование. — 2017. — № 6–7. — С. 21.

³⁹ Там же. — С. 49.

⁴⁰ Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник / Г.М. Коджаспирова. — М.: Гардарики, 2007. — С. 379.

неразумной воли ребёнка педагог должен поставить свою разумную волю»⁴¹. Но такой вывод надуман, поскольку при всём желании невозможно «поставить свою разумную волю» туда, куда даже Господь не ставит Свою. Именно «свобода воли» (как неотъемлемый Божий дар) — веское основание для ответственности человека за все поступки.

Наконец, в упрек «педагогике авторитета» ставится то, что «сколь бы существенно воспитатель ни корректировал цели образования ..., парадигма педагогики авторитета в конечном счёте всегда обуславливает их детерминацию императивами, изначально лежащими вне конкретного ребёнка»⁴². Здесь верно лишь то, что педагогика (как опыт и теория) существует вне ребёнка. Однако педагогика как практическое искусство актуализируется только в процессе взаимодействия с конкретным ребёнком, причём, следуя Коменскому, она ищет пути раскрытия Божьего Образа, находящегося в нём (а не вне него): «Раз все созданы по подобию мудрого Бога, надо стараться, чтобы напечатанный в нас образ соответствовал своему прообразу»⁴³.

Антипедагогика постмодернизма

Другое дело, если под «конкретным ребёнком», следуя К.Н. Вентцелю, понимать ницшеанского творца новой «нравственности», который, взрослея, может опротестовать сам Образ. Именно здесь обнаруживается главный нерв той проблематики «свободы», ради которой идеологи «франкфуртской школы» (Т. Адорно, Г. Маркузе) в конце 1940-х годов ввели в социологический лексикон негативную концепцию «авторитарности». В книге Т. Адорно «Исследование авторитарной лич-

ности» основной мотив — борьба против «пустого автоматизма сложившихся стереотипов, действий по правилам, узаконенным лишь одной привычкой»⁴⁴. При этом «авторитарность» здесь выступает не как психологическая характеристика личности, а как свойство порождающей её социальной структуры. Говоря кратко — это сам феномен воспроизводства любой традиции. Следуя логике Адорно, пришлось бы признать «авторитарными» социальные институты «семьи» и «школы» в понимании Яна Амоса Коменского. Но именно этот шаг сделали идеологи постмодернизма, провозгласившие во второй половине XX века неприятие любых запретов, отказ от системы образования и необходимость «сексуальной революции».

В работе «Антипедагогика: вызов постмодернизма»⁴⁵ А.П. Огурцов тщательно исследовал философские, этические и культурные истоки этой доктрины. Постмодернисты в философии стали трактовать классическую рациональность (с её категорией «истины») как средство подавления чувственности. Научное знание было объявлено ими «идеологией и инструментом власти», общественные ценности и нормы — репрессиями. «М. Фуко — признанный лидер постмодернистов — писал: “... Необходимо снятие сексуальных табу, границ, разделений, практик социальной жизни, снятие запретов на продажу товаров в аптеке (имеются в виду запреты на продажу наркотиков — А.О.), взламывание всех и всяческих запретов и запоров, с помощью которых конституируется и утверждается нормативная индивидуальность”»⁴⁶.

Если вдуматься, то в этих словах почти нет ничего, к чему ни призывали бы

⁴¹ Корнетов Г.Б. Педагогика авторитета // Школьные технологии. — 2005. — № 6. — С. 49.

⁴² Там же. — С. 49.

⁴³ Коменский Я.А. Всеобщего совета об исправлении дел человеческих. Часть IV. Пампедия. Электронный ресурс «pedagogic.ru — Библиотека по педагогике» <http://pedagogic.ru/books/ite/m/f00/s00/z0000054/st020.shtml>, Гл. II, п. 7.

⁴⁴ Адорно Теодор. Исследование авторитарной личности. Под общей ред. В.П. Кулыгина. — М.: Серебряные нити, 2001. — 416 С.

⁴⁵ Огурцов А.П. Антипедагогика: вызов постмодернизма // Высшее образование в России. — 2002. — № 4. — С. 54–68. (начало). — 2002. — № 5. — С. 79–86. (конец).

⁴⁶ Там же. — С. 58.

греческие «киники» (IV в. до н.э.).

В 1971 году Макгольм Маггеридж, бывший ректор Эдинбургского университета, весьма точно заметил, что под личиной либерализма прячется подсознательное стремление к смерти. Об этом косвенно свидетельствует и психическая деградация Фридриха Ницше, и «приобретённый иммунный дефицит» Мишеля Фуко.

А.П. Огурцов подробно описывает порождённое постмодернизмом течение, которое его сторонники (Е. Браунмюль, Г. фон Шенебек, М. Маннони, А. Миллер и др.) сами назвали «антипедагогией». Этот радикалистский дискурс выражается в «отказе от предшествующей педагогической теории и практики, в беспощадной критике классических способов обоснования целей и способов образования»⁴⁷. «Антипедагогика исходит при этом из определённого образа ребёнка: “со своего рождения ребёнок весьма способен к собственному чувству того, что для него является наилучшим”, он может взять на себя ответственность за свои поступки и не является воспитуемым существом (*homo educandus*). Этот тезис выражен в одном из принципов антипедагогика — принципе спонтанной автономии, лежащем в основе концепции “открытого образования” и “самоопределяемого обучения”. Отсюда вытекает и основная цель этой концепции — “поддерживать, а не воспитывать”, рассматривать взрослого как друга и партнёра ребёнка, а отношения между ними как симметричные»⁴⁸ (взятые в кавычки фразы А.П. Огурцова цитирует по книге Е. Браунмюля «Антипедагогика. Очерки к упразднению образования», Базель, 1975).

Таким образом, гипотетическая альтернатива («педагогика поддержки» вместо «педагогика авторитета») на самом деле лишь отражает противостояние «антипедагогика» и «педагогика». При этом антипедагоги давно и открыто борются за уничтожение социального института школы, против преемственности поколений, против воспроизводства цивилизационных кодов, против любых традиций.

Сторонники антипедагогика воспринимают воспитание как «подавление живого начала» в ре-

бёнке, оценивая его последствия для развития личности как «деструктивные» (А. Миллер). Напротив, педагогическая традиция опирается на христианскую антропологию, в которой в «живом начале» различается тройное происхождение помыслов — «от Бога, от дьявола и от нас». Как правило, ребёнок не способен к различению помыслов без помощи опытного наставника. Поэтому Коменский призывал укрощать «разнузданность неограниченной свободы, поставив преграды разума для страстных порывов воли, чтобы она ясно видела, что не может слепо требовать выполнения своих желаний без ущерба для себя и поэтому должна сама себя укрощать»⁴⁹. В этом смысле деструктивными для личности являются последствия именно невоспитанности как неспособности противостоять соблазнам, привносимым извне и зачастую воспринимаемым как «живое начало».

Заключение

В последние двадцать лет «авторитарной педагогией» фактически стали называть школьный механизм воспроизводства цивилизационных кодов, а «демократической педагогией» — попытки его трансформации с целью «либерализации» общества. Альтернативы «педагогике авторитета» (т.е. традиционной педагогике) искусственно моделировались на опыте специфических психопрактик, которые вынужденно применялись там, где ученики не были способны опереться на преимущества «педагогика авторитета». Так появилась доктрина «педагогика поддержки», которая не имеет ни полноценного теоретического обоснования, ни реального воплощения в массовой школе. При тщательном логическом раскрытии она неизбежно оказывается антипедагогической концепцией, промелькнувшей в предреволюционных

⁴⁷ Огурцов А.П. Антипедагогика: вызов постмодернизма // Высшее образование в России. — 2002. — № 4. — С. 55.

⁴⁸ Там же. — С. 55.

⁴⁹ Коменский Я.А. Всеобщего совета об исправлении дел человеческих. Часть IV. Пампедия. Электронный ресурс «pedagogic.ru — Библиотека по педагогике» <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/st020.shtml>, Гл. IV, п. 13.

анархических лозунгах «свободного воспитания», а затем возрождённой в постмодернистских проектах нынешних противников цивилизованности. Её суть обнаруживается при ответе на конкретный вопрос: «Имеет ли право общество (в лице учителя) формулировать цели и идеалы образования либо таких идеалов не существует?»

Сегодня термин «педагогика авторитета» (как и его негативная версия — «авторитарная педагогика») выглядит как двусмысленный концепт, используемый для коррозии фундаментальных принципов образования и диффамирующий социально значимую миссию учителя, основанную на «авторитете носимой им правды». **НО**

Is The Mission Of Teaching Authoritarian?

Oleg R. Kayumov, Professor of the Department of mathematics, Informatics and vocational training of the Omsk state pedagogical University branch in Tara, doctor of physics and mathematics, Omsk region

Abstract. The genesis of the concept of «authoritarianism», borrowed in the 1990s from social psychology to describe the negative style of pedagogical communication and then became the excuse for revising the status of a teacher and student in relation to their right to set educational goals. Borrowing prototypes of models of the educational process that do not rely on the authority of the teacher and do not perform the functions of transferring traditional moral values from outside the mainstream school. Alternatives to the «pedagogy of authoritarianism» and the dubiousness of the pre-revolutionary ideas of «free education» are essentially consonant with postmodern anti-pedagogy.

Keywords: authoritarianism, the styles of pedagogical communication, free education, pedagogy of authority, support pedagogy, postmodernism, anti-pedagogy.

Literatura:

1. Adorno Teodor. Issledovanie avtoritarnoj lichnosti. Pod obshchej red. V.P. Kulygina. — M.: Serebryanye niti, 2001. — 416 s.
2. Andreeva G.M. Social'naya psihologiya. Uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij / G.M. Andreeva. — 5-e izd., ispr. i dop. — M.: Aspekt Press, 2007. — 363 s.
3. Vvedenie v special'nost'; Uchyob. posobie dlya studentov ped. in-tov / L.I. Ruvinskij, V.A. Kan-Kalik, D.M. Grishin i dr. — M.: Prosveshchenie, 1988. — 208 s.
4. Ventcel' K.N. Otdelenie shkoly ot gosudarstva i deklaraciya prav rebyonka. — M., 1918.
5. «Gumanisticheskij manifest 2000: Prizyv k novomu planetarnomu gumanizmu» <http://humanism.al.ru/ru/magazine.phtml?issue=1999.13-02> (25.06.2018).
6. Druzhnikov Yu.I. Yavnaya i skrytaya zhizn' Konstantina Ventcelya. <http://www.druzhnikov.com/text/rass/russmif/3.html>
7. Durylin S.N. Ideal svobodnoj shkoly: Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya / otv. red., sost. i avtor predisloviya G.B. Kornetov. — M.: Izd-vo URAO, 2003. — 336 s.
8. Zen'kovskij V.V. Pedagogika. — Klin. 2002. — 222 s.
9. Kan-Kalik V.A. Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii. — M., 1987.
10. Kodzhaspirova G.M. Pedagogika: uchebnik / G.M. Kodzhaspirova. — M.: Gardariki, 2007. — 528 s.
11. Komenskij Ya.A. Vseobshchego soveta ob ispravlenii del chelovecheskih. Chast' IV. Pampediya. EHlektronnyj resurs «pedagogic.ru — Biblioteka po pedagogike» http://pedagogic.ru/books/ite_m/f00/s00/z0000054/st020.shtml
12. Kornetov G.B. Paradigmy bazovyh modelej obrazovatel'nogo processa // Pedagogika. — 1999. — № 3. — S. 43–49.
13. Kornetov G.B. Pedagogika avtoriteta // SHkol'nye tekhnologii. — 2005. — № 6. — S. 40–50.
14. Kornetov B.G. Pedagogika avtoriteta, manipulyacii, podderzhki // Pedagogicheskij zhurnal Podmoskov'ya. — 2015. — № 3. — S. 46–55.
15. Ogurcov A.P. Antipedagogika: vyzov postmodernizma // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2002. — № 4. — S. 54–68. (nachalo). — 2002. — № 5. — S. 79–86. (konec).
16. Pedagogika: Ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov / S.P. Baranov, L.R. Bolotina, V.A. Slastenin i dr.: pod red. S.P. Baranova, V.A. Slastenina. — 2-e izd., dop. i pererab. — M.: Prosveshchenie, 1986. — 336 s.
17. Steklov M.E. L.N. Tolstoj i K.N. Ventcel': dva vzglyada na svobodnoe vospitanie // Pedagogika. — 2003. — № 3. — S. 85–88.
18. Fyodorov N.F. Bludnyj syn filosofii (Nicshe). <http://www.magister.msk.ru/library/philos/fedorov/fedor092.htm>
19. Fyodorov N.F. CHto znachit «stat' samim soboyu»? <http://www.magister.msk.ru/library/philos/fedorov/fedor091.htm>
20. Hagurov T.A., Ostapenko A.A. Pragmatizaciya ili lyubov'? // Narodnoe obrazovanie. — 2017. — № 6–7. — S. 18–23.