

ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИКИ АВТОРИТЕТА

Педагогически интерпретированное образование, понимаемое как целенаправленное организованное развитие человека, начинается с определения целей воспитания и обучения. Этот процесс результативен только тогда, когда взаимодействие его участников ведёт к достижению поставленных целей с помощью специально отобранных средств. Поэтому *педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, учитывающая источники и способы постановки целей воспитания и обучения, а также характер взаимодействия образующего и образуемого, позволяет охватить практически всё реальное историческое многообразие способов организации воспитания и обучения.* В рамках этой типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса, которые представлены *парадигмами педагогики авторитета, манипуляции и поддержки.* В этой статье рассмотрим педагогику авторитета.

Авторитет педагога как традиционная основа организации процесса образования

Ф.М. Достоевский относил авторитет (наряду с чудом и тайной) к тем удивительным силам, которые могут обуздать бунтовщиков, «пленить совесть» людей «для их счастья»¹.

Педагогика издавна пыталась использовать «удивительную силу» этого феномена. Историческое развитие теории и практики образования свидетельствует о том, что авторитет учителя (воспитателя) традиционно лежал в основе подавляющего большинства моделей учебно-воспитательного процесса. *От воспитанников (учеников), как правило, требовались принятие ведущей роли педагога как человека, управляющего, руководящего их развитием, выполнение его требований, следование его предписаниям и указаниям.*

Установки, требующие повиновения наставникам, пронизывают человеческую культуру: заповеди народной

¹ Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. Париж, 1995. С. 238.

педагогики, древнейшие религиозные, философские и литературные тексты, политико-правовые трактаты, самые различные памятники педагогической мысли. В повседневной семейной жизни, в различных формах ученичества, в образовательных учреждениях те, кого обучали и воспитывали, как бы по определению должны были слушаться тех, кто обучал и воспитывал. *Наставник считался носителем истины, хранителем векового опыта и заветов предков, а иногда и источником священного знания.*

Однако требование слепого повиновения Учителю часто приходило в противоречие с педагогической реальностью: сопротивление учеников воспитательным усилиям наставников, слишком часто мешавшее реализации их замыслов, не могло остаться незамеченным и нуждалось в серьёзном осмыслении. Попытки понять указанную проблему предпринимались в двух направлениях. Во-первых, по линии поиска таких моделей образования, в которых авторитет педагога не играл системообразующей роли. И, во-вторых, по линии проникновения в сущность феномена авторитета в образовании, раскрытия его конструктивного педагогического потенциала, роли и места авторитета наставника в учебно-воспитательном процессе.

Не стремясь дать исчерпывающую картину становления педагогики авторитета и её

различных исторических модификаций, попытаемся на основе анализа педагогического наследия прошлого представить эту систему аргументов, которую выдвигали её сторонники.

На принципе авторитета базировалась педагогическая идеология **иезуитов**, которые вскоре после основания ордена Иисуса в 1534 г. в 1551 г. начали специальную учебно-воспитательную деятельность. На рубеже XIX–XX вв. швейцарский историк педагогики Ф. Ге, цитируя некоего Жуванси, следующим образом излагал взгляды иезуитов на проблему авторитета учителя: «Авторитет есть возможность приказывать, запрещать и управлять; он принадлежит по праву или приобретает искусственно»².

Далее Ф. Ге, ссылаясь на того же автора, раскрывает три способа приобретения авторитета учителем духовного звания. Во-первых, стремясь завоевать уважение со стороны учеников, демонстрируя им своё благочестие и свои знания. Во-вторых, стараясь добиться любви от своих учеников. И, наконец, в-третьих, добиваясь, чтобы ученики его боялись. «Чтобы указанные нами три средства для приобретения авторитета дали успешный результат, — заключает Жуванси, — учитель должен всячески стараться хорошо узнать своих учеников, исследовать, чего может требовать от каждого из них в зависимости от условий, среди кото-

рых каждый находится, от его разума, возраста и характера»³.

К проблеме авторитета в образовании обратился основоположник научной педагогики чешский мыслитель **Я.А. Коменский** (1592–1670). В 40-е гг. XVII в. в X главе «Новейшего метода языков», получившей в коменологии название «Аналитической дидактики», он, исследуя пути и способы обучения, писал, что средством, «которое всегда и везде абсолютно необходимо для успешного распространения знания», служит дисциплина. «Без дисциплины, — утверждал Я.А. Коменский, — ничему не научишься или не научишься чему-либо правильно»⁴. В комментарии к «Аналитической дидактике» Б.М. Бим-Бад обращает внимание на то обстоятельство, что на первое место среди факторов, обеспечивающих сознательную дисциплину, чешский педагог ставит **авторитет учителя, заработанный успешным обучением**. «Авторитет уважаемого учителя, приобретённый благодаря учёбе, — подчёркивает Я.А. Коменский, — должен быть таким, чтобы ученику грешно было его обидеть».

По существу, именно в авторитете, основанном на доброжелательном отношении к детям, Коменский видит важнейшее средство добиться от детей следования воле наставника, исполнения его указаний и предписаний. При этом он не

² Ге Ф. История образования и воспитания: Пер. с фр. М., 1912. С. 80.

³ Там же. С. 83.

⁴ Коменский Я.А. Новейший метод языков. X глава («Аналитическая дидактика») // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1982. Т. 1. С. 544.

исключает возможность принуждения и наказания, указывая на необходимость «держат детей в строгости и страхе».

Младший современник Коменского, духовный отец европейского либерализма, английский просветитель, философ и педагог **Д. Локк** (1632–1704) в своём главном педагогическом сочинении, изданном в 1693 г., утверждал, что добродетель и достоинство человека основываются на его способности следовать исключительно указаниям своего разума и требуют отказа от своих желаний и преодоления наклонностей. Эта способность приобретает и совершенствуется посредством привычки, которая должна формироваться в детском возрасте, когда души людей легче всего поддаются воздействию.

Для того чтобы всегда *управлять маленькими детьми*, их, по мнению Д. Локка, необходимо *полностью подчинить воле родителей* (наставников). «Вы хотите, чтобы ваш сын, выйдя из детских лет, вас слушался? — восклицал он. — В таком случае непременно должны установить свой отцовский авторитет возможно раньше, а именно как только он стал способен подчиняться и понимать, в чьей власти находится. Если вы хотите, чтобы ваш сын питал почтительный страх, запечатлейте в нём это чувство уже в детстве, а по мере того как он будет становиться старше, позволяйте ему сближаться с вами; при

этом условии вы будете иметь в нём послушного подданного (как оно и должно быть) в детстве и преданного вам друга, когда он вырастет»⁵.

Говоря об *общем правиле установления авторитета над детьми*, Д. Локк писал: «Страх и почтительность должны дать нам первую власть над их душами, а любовь и дружба должны закрепить её, ибо придёт время, когда они перерастут розги и исправительные меры воздействия, и тогда — спрошу я вас — если любовь к вам не сделает их послушными и не внушит им чувства долга, если любовь к добродетелям и желание поддержать свою репутацию не будет их удерживать на достойном пути, то какое у вас будет средство повернуть на этот путь?»⁶

Поборник идеи правового государства и естественного закона социальных отношений, Д. Локк в центр своих воззрений поставил человека. Основанием свободы личности он считал её стремление к добру, с которым связывал счастье людей, увеличиваемое удовольствием и уменьшаемое страданием. Английский просветитель стремился ввести растущего человека в рамки культурных привычек, правил и принципов разума. Усматривая в воспитании наиболее могущественный фактор развития человека, Д. Локк отстаивал необходимость специальной подготовки ребёнка к счастливой и разумной жизни, в которой он был бы

свободен сам и не ущемлял бы свободу других людей.

Раскрывая особенности понимания Д. Локком этой подготовки, Н.С. Розов подчёркивает, что с точки зрения английского просветителя «в процессе воспитания для свободы практически нет места — ведь ребёнок еще не умеет ею пользоваться. Поэтому страх, безусловный авторитет, выработка поведенческих привычек, по Д. Локку, — вполне оправданные воспитательные средства (Д. Локк протестует только против телесных наказаний). Свободу действий и партнёрства, неавторитарное отношение со стороны взрослых человек получает только тогда, когда моральные принципы стали уже частью его личности»⁷.

Д. Локк видел в авторитете *главный принцип организации взаимоотношений участников педагогического процесса*. Именно авторитет наставника должен был обеспечить сложный синтез страха и почтительности, любви и дружбы в отношении к нему воспитанника. Это рассматривалось Д. Локком, во-первых, как условие принятия ребёнком воли взрослого, его добровольного подчинения педагогическим требованиям, а следовательно, залог достижения целей воспитания. И, во-вторых, как предпосылка того, что по мере взросления и обретения самостоятельности дети всё более начинают видеть в своих наставниках достойных любви и уважения надёжных друзей, со-

⁵ Локк Д. Мысли о воспитании // Соч.: В 3 т. М., 1988. Т. 3. С. 439.

⁶ Там же. С. 440.

⁷ Розов Н.С. Ценности в образовании (вехи истории европейской мысли) // Alma mater. 1991. № 12. С. 45.

храняя по отношению к ним чувство благодарности и почтения.

В 1784 г. **И. Кант** (1724–1804), отвечая на вопрос «Что такое просвещение?», писал о том, что *«просвещение — это выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-либо другого»*⁸.

Для И. Канта авторитет — необходимое средство направлять развитие человека (и человечества), когда он ещё не умеет разумно пользоваться свободой. Задача просвещения — научить человека пользоваться свободой, быть самостоятельным, освободиться от безусловной власти авторитета.

Если Д. Локк обратился к проблеме авторитета в связи с разработкой своей программы образования джентльмена, выдвигая на первый план задачи формирования характера и «выращивания» светского человека, то немецкий философ, психолог и педагог **И.Ф. Герbart** (1776–1841) рассматривал её в контексте своей концепции *воспитания посредством преподавания* (воспитывающего обучения).

По мнению И.Ф. Гербарта, ребёнок появляется на свет безвольным, не способным к каким-либо этическим отношениям, поэтому родителям приходится овладевать им как вещью. Перед ними стоит задача по мере выработки у ребёнка воли завладеть ею, «если они хотят из-

бежать тяжёлого положения недопустимой борьбы между обеими сторонами. Но до этого ещё далеко; сперва в ребёнке, вместо настоящей воли, способной принимать решения, развивается дикая необузданность... Необходимо подчинить эту необузданность... Подчинение достигается властью и власть эта должна быть достаточно сильной и проявляться достаточно часто, чтобы достичь полного успеха раньше, чем в ребёнке обнаружатся признаки настоящей воли»⁹.

В качестве *средств управления детьми*, которые направлены не на достижение каких-либо целей в душе ребёнка, а лишь на установление порядка, И.Ф. Герbart называет угрозу, в необходимых случаях подтверждаемую принуждением, *надзор*, знающий в общем, что может случиться с детьми, *авторитет* и *любовь*. Причём два последних он считает наилучшими средствами для сохранения плодов наиболее раннего подчинения ребёнка.

И.Ф. Герbart был убеждён, что *авторитет, наряду с любовью, должен лежать в основе не только управления, но и воспитания*. Он утверждал, что приобрести авторитет по собственному желанию может далеко не каждый человек, для этого требуется очевидное превосходство духа, соединённое со знаниями, с внешними и физическими качествами.

Переход от управления к подлинному воспитанию, с точки зрения И.Ф. Гербарта, пред-

полагает от питомца такое послушание, которое добровольно и основывается на его собственной воле. Ребёнок подчиняется требованиям взрослого не слепо, не из дружеского отношения, а из признания целесообразности и разумности этих требований, которые сразу или впоследствии могут и должны разъясняться наставниками и критически осмысливаться детьми.

Таким образом, И.Ф. Герbart видел *в авторитете и средство организации педагогического общения, и основание педагогического взаимодействия с ребёнком*. При этом он значительно более детально рассматривает этот феномен и выступает против слепого следования авторитету при организации подлинным воспитанием.

К середине XIX в. педагогика авторитета имела наиболее широкое распространение в теории и практике мирового образования. Сама проблема авторитета в педагогике к этому времени неоднократно оказывалась предметом теоретической рефлексии. Однако следует подчеркнуть, что практике массового образования была чужда установка И.Ф. Гербарта на необходимость критического отношения к авторитету педагога, который обязан разъяснять воспитаннику разумность своих требований. Наоборот, предполагалось, что ребёнок во всех случаях должен беспрекословно выполнять распоряжения воспитателя.

⁸ Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Соч.: В 4 т. М., 1993. Т. 1. С. 127.

⁹ Герbart И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1. С. 155.

Обоснование педагогического авторитета в XX столетии

В XX столетии педагогика авторитета продолжала оставаться наиболее распространённой основой парадигмального осмысления моделей образования. Однако многие авторы более чутко улавливали присущие ей проблемы и противоречия и стремились учесть их в своей интерпретации феномена авторитета в воспитании и обучении.

По мнению **С.И. Гессена** (1870–1950), «отношения воспитателя с учеником — это отношение к авторитету, к которому присоединяется реакция послушания со стороны ученика»¹⁰. Он, так же как Д. Локк и И.Ф. Герbart, рассматривал феномен авторитета в контексте динамики взаимоотношений воспитателя и ребёнка по мере взросления последнего.

С.И. Гессен исследовал соотношение авторитета с силой и разумом в образовании и на этой основе формулировал его педагогическое значение. В изданных в 1923 г. в Берлине «Основах педагогики» он писал: «...Ребёнок первоначально признаёт лишь одну власть и дисциплину — именно дисциплину силы. *Объективность должно ему непонятна, он понимает лишь объективность природы.* Отношение его к старшим есть прежде всего отношение слабого к сильному, беспомощного

к могущему, бедного к богатому. *Ребёнок не только бессознательно подчиняется силе (наиболее сильному впечатлению, наиболее могущественному влечению), но уважает и чтит также прежде всего силу.* Тот, кто всё умеет и всё может, вызывает в нём чувство преданности и восхищения»¹¹.

По мнению С.И. Гессена, ребёнок только в том случае сможет почувствовать объективность должного и подойти к пониманию и признанию закономерности в человеческих отношениях, если сила будет озарена чем-то высшим. «Что же это такое, что превышает силу и что способно придать ей некоторое высшее достоинство? — вопрошал С.И. Гессен и отвечал: — *Это высшее, чем сила, мы называем авторитетом. Авторитет есть власть, которой мы подчиняемся через некоторое добровольное признание. В подчинении авторитету есть уже момент положительной оценки, чего нет в подчинении простой силе.* Силе я подчиняюсь потому, что не могу ей не подчиниться. Против авторитета я могу восстать, и если я всё-таки подчиняюсь ему, то потому, что считаю должным ему подчиниться... Поэтому в авторитете есть уже момент добровольности, или свободы. Но, с другой стороны, подлинной свободы здесь ещё нет: я всё-таки подчиняюсь здесь чужому взгляду и чужому слову, принимая его на веру как некий извне данный мне закон...

Нельзя не подчиниться силе. Достойнее уже подчиниться какому-нибудь слову потому, что оно высказано лицом, пользующимся моим признанием. Но ещё достойнее подчиниться этому же слову потому, что я сам, подвергнув его собственному рассмотрению, признал правильным. Подчинение собственному разуму и последовательности своего собственного действия есть высшая ступень подчинения... Сила — авторитет — разум... вот ступени властвования и подчинения, осуществляющие в себе всё большую и большую степень свободы личности. Подчинение авторитету вредно, когда авторитет является высшей инстанцией властвования. Но поскольку вообще механизм полезен, будучи на службе у свободы, постольку и подчинение авторитету полезно, если только оно состоит на службе у разума, которому личность в последнем счёте подчиняется»¹².

Осмысленное соотношение силы и авторитета, С.И. Гессен предупреждал о том, что, с одной стороны, сила воспитателей может совсем отрываться от авторитета, вырождаясь в произвол и насилие. С другой же стороны, сила может преждевременно переходить к авторитету, сводясь к словесным увещаниям, приказам, запрещениям, механическим наказаниям и наградам, а в итоге к механическому подчинению, поддерживаемому постоянным надзором.

¹⁰ Гессен С.И. В защиту педагогики // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 3. М., 2001. С. 107.

¹¹ Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 99.

¹² Там же. С. 100–101.

Утверждая, что авторитет есть «необходимая посредствующая ступень между внешней силой, которой естественно подчиняется ребёнок, и свободным подчинением внутреннему закону долга», С.И. Гессен следующим образом сформулировал «основное правило организации авторитета: школьная власть как носительница внешнего закона должна быть организована так, чтобы воспитывать к свободе... Хотя правила поведения и предписываются ученику извне (школьной властью), они должны быть таковы, как будто ученик сам их себе поставил»¹³. **Переход от урока к творчеству, от ограниченной организации школы к беспредельной текучести жизни** он связывал с **переходом от подчинения авторитету к подчинению разуму**, в чём особенно ярко обнаруживается бесконечность самой задачи образования, которое открывается как бесконечное задание всей жизни человека.

Русский религиозный философ и педагог **В.В. Зеньковский** (1880—1961) рассматривал школу как вид социальной структуры. Говоря о том, что существуют социальные структуры, основанные на иерархии (соподчинении), сотрудничестве (кооперации) и борьбе (соперничестве), он относил школу к числу иерархических структур. «Изучение школьной среды и того, чем она создаётся, —

писал В.В. Зеньковский, — прежде всего приводит нас к вопросу об авторитете... Именно наличие авторитета создаёт педагогическую среду школы, определяет её педагогический характер... Существует сопряжённость авторитета и школы»¹⁴.

Он выделил три психологические теории, объясняющие феномен авторитета.

1. **Волюнтаристская теория авторитета**, представленная в работах немецкого педагога **Ф. Паульсена**¹⁵ (1846–1908). Суть её, в том, что она объясняет школьное взаимодействие влиянием крепкой воли старшего на неокрепшую волю младших.

2. **Интеллектуальная теория авторитета**, представленная в работах немецкого психолога **Г. Мюнстерберга**¹⁶ (1863–1916). Главная мысль этой теории в силе внушения, исходящего от учителя. Ученик как бы заражается мыслями от учителя, усваивает его навыки и тенденции — и этим развивается.

3. **Эмоционалистическая теория авторитета**, которую сам В.В. Зеньковский признавал наиболее верной. Эта теория, подчёркивал он, «покоится на признании, что главное — вера в авторитет. Эта вера очень далека от интеллектуального рабства, так как это есть доверие, покоящееся на свободном отношении и даже поклонении учи-

телю. В отношениях учителя и ученика есть не только одна вера последнего в первого. Здесь имеет место и пленённость учителем, поклонение ему, сознание, что учитель есть руководитель, на которого действительно можно положиться. Признание авторитета вытекает ещё из свободы ученика и её *предполагает*. Признание авторитета не только не ослабляет самостоятельности ученика, а, наоборот, её стимулирует. Здесь есть чисто опытное признание, что учитель — источник света. Это чувство основано на свободе и на вере не столько в человека, сколько в носимую им правду. Такое чувство является источником творчества; авторитет сообщает силы, на которые без него человек неспособен»¹⁷.

В.В. Зеньковский был убеждён, что **педагогическая ценность авторитета заключается в стимуляции творческих сил, в создании условий для более глубокого и более плодотворного педагогического взаимодействия, окрыляющего учеников**.

Позитивное отношение к авторитету было в полном объёме воспринято советской педагогикой. «Совершенно понятно, что воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем»¹⁸, — утверждал **А.С. Макаренко** (1888–1939).

Анализируя природу авторитета, А.С. Макаренко в 1937 г.

¹³ Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 156.

¹⁴ Зеньковский В.В. Педагогика. М., 1996. С. 46, 52.

¹⁵ См.: Паульсен Ф. Педагогика: Пер. с нем. М., 1913.

¹⁶ См.: Мюнстерберг Г. Психология и учитель: Пер. с нем. М., 1997.

¹⁷ Зеньковский В.В. Педагогика: Пер. с нем. М., 1913. С. 48.

¹⁸ Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: В 8 т. М., 1983. Т. 1. С. 327.

в «Лекциях о воспитании детей» обращал внимание на то обстоятельство, что «смысл авторитета в том и заключается, что он не требует никаких доказательств, что он принимается как несомненное достоинство старшего, как его сила и ценность, видимая, так сказать, простым детским глазом»¹⁹. Ребёнок, с его точки зрения, слушается воспитателя только тогда, когда тот обладает авторитетом. **Именно в обеспечении послушания А.С. Макаренко видел смысл авторитета.** Однако **авторитет — это не талант, даваемый от природы, а средство достижения целей воспитания, которое должно соответствующим образом организовываться.**

А.С. Макаренко предупреждал, что следует «отличать настоящий авторитет от авторитета ложного, основанного на искусственных принципах и стремящегося создать послушание любыми средствами»²⁰.

Рассматривая ситуацию семейного воспитания, А.С. Макаренко выделял следующие *виды ложного авторитета*, отмечая, что предлагаемый им перечень отнюдь не исчерпывающий:

авторитет *подавления* как самый страшный вид авторитета;

авторитет *расстояния* как авторитет отчуждения от ребёнка;

авторитет *чванства* как особый вид авторитета расстояния;

авторитет *педантизма* как авторитет, отстранённый от реальной жизни ребёнка;

авторитет *резонёрства* как авторитет поучений и назиданий;

авторитет *любви* как самый распространённый вид ложного авторитета, основанный на избыточной ласке;

авторитет *доброты* как самый неумный вид авторитета;

авторитет *дружбы* как авторитет панибратства;

авторитет *подкупа* как самый безнравственный вид авторитета.

Далее А.С. Макаренко ставил вопрос: в чём же должен состоять настоящий родительский авторитет советской семьи? Отвечая на него, он утверждал, что это только может быть жизнь и работа родителей, их гражданское лицо, их поведение. Однако А.С. Макаренко подчёркивал, что *корни авторитета заключаются не только в гражданской позиции отца и матери, но и в том, как они выполняют свои родительские обязанности.* Необходимо быть внимательным к детям, осведомлённым об их жизни.

Авторитет помощи, осторожного и внимательного руководства не должен снимать ответственность с ребёнка. И именно в линии *ответственности* А.С. Макаренко видел ещё одну важную линию родительского авторитета. Речь идёт об ответственности роди-

телей за ребёнка перед обществом, за то, чтобы он стал хорошим гражданином. И это предполагает, что родители должны не только *помогать* детям, но и *предъявлять им требования*, которые могут выражаться в самой суровой форме, приучать детей отвечать за свои дела и поступки.

А.С. Макаренко предупреждал о *бесперспективности попыток создать искусственный авторитет только и исключительно для педагогических целей.* Продолжая тему ложных авторитетов, он называет их «суррогатами собственного изготовления». В качестве примера таких суррогатов А.С. Макаренко указывал на авторитеты, которые делаются по принципу *«потрясения»* и по принципу *«твёрдой воли»*²¹. В «Книге для родителей» он писал: «Авторитет, сделанный специально для детей, существовать не может. Такой авторитет будет всегда суррогатом и всегда бесполезным. Авторитет должен заключаться в самих родителях, независимо от их отношения к детям, но авторитет — вовсе не специальный талант. Его корни находятся всегда в одном месте: в поведении родителей, включая сюда все отделы поведения, иначе говоря, всю отцовскую и материнскую жизнь — работу, мысль, привычки, чувства, стремления»²².

Польский педагог-гуманист Я. Корчак (1878–1942)

¹⁹ Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Там же. М., 1984. Т. 4. С. 65–66.

²⁰ Там же. С. 72.

²¹ Макаренко А.С. Фрагменты отдельных глав первого тома «Книги для родителей» и варианты текста // Пед. соч. М., 1985. Т. 5. С. 242.

²² Макаренко А.С. Книга для родителей // Там же. М., 1985. С. 104.

обращал внимание на то, что рождение авторитета, опирающегося не на силу и устрашение, не на слепое подчинение, а на уважение и доверие, является великим таинством и становится возможным лишь тогда, когда воспитатель «дорастёт» до такого уважения и доверия ребёнка»²³.

В своём главном произведении — книге «Как любить ребёнка» (1929) — Я. Корчак писал о том, что «ребёнок подавлен нашим авторитетом, обязанностью быть нам благодарным, уважать нас. Ребёнок всё это чувствует, но по-другому, по-своему. Ребята уважают тебя за то, что ты получил письмо с иностранной маркой, что имеешь право носить при себе спички, поздно ложиться спать, подписываешься красными чернилами, что ящик у тебя запирается на ключ, за то, что ты обладаешь всеми привилегиями взрослых... Чем больше ты заботаешься о поддержании авторитета, тем больше его роняешь; чем ты осторожнее, тем скорее его потеряешь. Если ты только не смешон до последней степени, не абсолютно туп и не стараешься по-дурацки вкрась в доверие у ребят, заигрывая и делая поблажки, они станут тебя на свой лад уважать. На свой лад — это как? Я не знаю»²⁴.

Я. Корчак обращал внимание на то, что *должное отношение детей к воспитателю можно завоевать прежде всего конкретными действиями, поступками. Сухие приказы, наивные нраво-*

учения принесут лишь вред. Недопустимо строить отношения с детьми на запретах и ограничениях, изолировать собственную жизнь от их жизни и переживаний, стремиться к порядку любой ценой. Необходим контакт с детьми. Они должны чувствовать и понимать, что о них заботятся. Группа детей «будет знать воспитателя насквозь... Подвергнет его суровому следствию, экзамену добросовестному и оценит справедливо. И либо доверится, либо объявит открытую войну.

Польский педагог обращал внимание на то, что авторитет, связываемый с обязанностью детей быть благодарным своим наставникам, уважать воспитателей, подавляет их. Для Я. Корчака наличие авторитета как жизненного императива, который наряду с традицией и закреплёнными механическими шаблонами приводит к доходящему до пассивности благоразумию и «незамечанию» многих «прав и правд», обуславливает существование воспитывающей среды догматического типа.

В первом томе «Российской педагогической энциклопедии» (1993) *авторитет* определяется как «влияние какого-либо лица, группы или организации, основанное на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте. Выражается в способности носителей авторитета направлять, не прибегая к принуждению, мысли, чувства и поступки других людей, а также в признании последними за

носителями авторитета права на руководство, в готовности следовать их указаниям и советам»²⁵.

В конце 80-х гг. **М.Ю. Кондратьев** в книге «Слагаемые авторитета», специально посвящённой авторитету педагога, связывает феномен авторитета с внутренним признанием окружающими права любого человека взять на себя ответственность в условиях совместной деятельности. Он подчёркивает, что *ролевая позиция педагога предполагает принятие им решений, определяющих поведение и действия воспитанников.*

С точки зрения М.Ю. Кондратьева, можно говорить об «авторитете власти» педагога, изначально обусловленной его ролью ведущего в образовательном процессе. Однако даже послушное выполнение учащимися педагогических требований не является достаточным свидетельством личного принятия ими учителя как авторитетного для них человека. Ведь причинами этого могут быть не доверие к воспитателю, не убеждённость в его правоте, не внутренняя готовность разделить с наставником ответственность за принимаемые им решения, а, например, страх или отсутствие инициативы. «Авторитет роли, или, точнее сказать, авторитет власти, не подкреплённый авторитетом личности педагога, — пишет М.Ю. Кондратьев, — несомненно, оказывает на детей деморализующее влияние, закономерно порождает

²³ См.: Корчак Я. Как любить ребёнка // Педагогическое наследие: Пер. с польск. М., 1991. С. 22.

²⁴ Там же. С. 88–89.

²⁵ Кондратьев М.Ю., Левшин Л.А. Авторитет // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 17.

дая стремление уйти от ответственности, не брать на себя груз самостоятельных решений»²⁶.

Педагог из Беларуси И.И. Рыданова рассматривает обретение учителем педагогического авторитета как логическое завершение гармонически развивающихся воспитательных отношений. «В воспитании и обучении, — пишет она, — невозможно обойтись без авторитета, т.е. власти педагога как отражения его ответственности за судьбу ребёнка. Однако эта сила призвана быть не разрушающей, а созидающей. Когда она способствует самоутверждению растущей детской личности, реализации её творческих потенций, педагогический авторитет выступает мощным катализатором личного влияния учителя. Если же она принижает, насилует, деформирует, то вырождается в орудие авторитарности...»²⁷.

Педагогический авторитет — системообразующее звено, сквозь призму которого при разработке рассматриваемого варианта парадигмальной типологии базовых моделей образовательного процесса можно концептуально описать модель педагогики авторитета.

Модель образовательного процесса, основанного на авторитете педагога

Несмотря на то, что в педагогике проблема авторитета неоднократно оказывалась предметом специальной ре-

флексии, попытки концептуализировать особую парадигму педагогики авторитета ранее не предпринимались.

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.

В рамках рассматриваемой модели образовательного процесса воспитанники (ученики) оказываются в ситуации, требующей от них принятия ведущей роли педагога как человека управляющего, руководящего, организующего их развитие, выполнения его требований, следования его предписаниям и указаниям.

Педагог, учитывая достигнутый уровень и перспективы развития общества, опираясь на исторический опыт жизнедеятельности людей, моделируя и реализуя на практике процесс образования своих воспитанников, определяет его цель, планирует желаемые изменения, проектирует свойства и качества, которые у ребят должны быть развиты и сформированы в результате педагогического взаимодействия.

При этом воспитатель в ходе педагогического целепо-

лагания, во-первых, *руководствуется существующими государственными установлениями*, которые в той или иной степени определяют цели, а также содержание, способы и средства образования, носят нормативный характер и обязательны для исполнения. К их числу, например, относятся государственные образовательные стандарты, которые могут быть более или менее детализированы (рамочный базисный учебный план в современной российской школе или подробные учебные программы по каждому предмету в советской школе 30–80-х гг.).

Во-вторых, педагог в своем целеполагании в той или иной степени неизбежно *учитывает существующие в обществе в целом, а также у его отдельных групп представления* о том, какими должны быть цели образования, какими должны стать обучаемые и воспитываемые люди. В данном случае имеются в виду определённые культурно-исторические, этические, религиозные традиции, востребованность социумом тех или иных видов деятельности и т.п.

И, наконец, в-третьих, педагог в рамках предоставленной ему свободы педагогического творчества, обязательно учитывая государственные требования и общественные установления, *исходит из собственных представлений* о том, какие качества и свойства следует формировать у воспитанников, какими они должны обладать

²⁶ Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. М., 1988. С. 54.

²⁷ Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск, 1998. С. 81.

знаниями, умениями, навыками, способностями, потребностями, какими должны быть мотивы их поступков, каким нормам и правилам поведения они должны следовать и т.п.

Указанные *источники педагогического целеполагания* могут по-разному соотноситься в каждой конкретной образовательной ситуации. Но именно они в своём единстве изначально определяют системообразующее основание постановки цели образования в рамках парадигмы педагогики авторитета, являются исходными при её конструировании.

Однако очевидно, что эффективность образования зависит от того, в какой степени *удаётся учитывать* половозрастные, социальные, индивидуальные *особенности детей*, состояние их здоровья и своеобразии протекания психических процессов, наличный уровень их развития и мотивации, уже имеющийся у них жизненный опыт, сформировавшиеся потребности и способности и т.п. Поэтому педагог не может ограничиться «абстрактно сформулированными» целями воспитания и обучения, а должен уточнять их по отношению к конкретным детям (группам детей), к конкретным условиям и обстоятельствам их образования и реальным ситуациям жизни своих воспитанников.

Глубина и радикальность этого «уточнения» далеко не всегда определяются желаниями и возможностями самого учителя, так как последние прямо и непосредственно связаны с объективными обстоятель-

вами его педагогической деятельности. Сколь бы существенно воспитатель ни корректировал цели образования (вплоть до полного отказа в некоторых случаях от первоначального педагогического замысла), *парадигма педагогики авторитета в конечном счёте всегда обуславливает их детерминацию императивами, изначально лежащими вне конкретного ребёнка*. В педагогике авторитета отчётливо прослеживается стремление учесть при постановке целей образования не только, а часто и не столько субъективное состояние детей, сколько их объективные интересы, а также интересы государства и общества.

Педагогика авторитета признаёт, что для полноценной жизни в обществе люди должны успешно в нём функционировать, играть определённые социальные роли (гражданина, члена семьи, представителя профессиональной, конфессиональной группы и т.п.). А для этого им следует усвоить определённые способы деятельности и коммуникации, нормы поведения, знаковые системы и системы ценностей, которые созданы предшествующими поколениями и воплощают в себе в том или ином объёме всемирно-исторический опыт человечества. То есть подразумевается, что педагог лучше, чем сам ребёнок, знает, каким воспитанник должен быть (стать), в каком направлении и каким образом он должен для этого развиваться. Отсюда следует фундаментальный для педагогики авторитета вывод — *на место неразумной воли ребёнка педа-*

гог должен поставить свою разумную волю.

Эта установка изначально закрепляет *авторитет наставника как ведущего участника образовательного процесса*, его руководителя. Естественно подразумевается, что в идеале авторитет учителя должен приниматься учащимся на личностном уровне («власть авторитета»). Но часто это остаётся лишь благим пожеланием, в то время как формальный авторитет педагога («авторитет власти») имманентно заложен в саму организацию учебно-воспитательного процесса данного типа.

Определив цели воспитания и обучения, наставник конструирует пути и способы их достижения, отбирает средства для их практической реализации, которые использует в ходе педагогического взаимодействия с детьми, устанавливая при этом границы (иногда очень и очень широкие) активности и самостоятельности ребёнка в образовательном процессе.

В рамках педагогики авторитета *взаимодействие воспитателя и воспитанника принимает форму воздействия первого на второго*. Учитель оказывается субъектом, всегда определяющим цель и путь развития, ученик — объектом, образующимся под руководством и контролем наставника. Педагог не только не пытается каким-либо образом скрыть свою позицию ведущего в учебно-воспитательном процессе, наоборот, он предельно откровенно демонстрирует её ребёнку, призывая и обязывая его следовать за ним, подчиниться

предъявленным требованиям, реализовать педагогический замысел наставника, быть ведомым, т.е. *признать и принять его авторитет*.

Педагогика авторитета по самой своей сути **нормативна, директивна**. Она изначально призвана приобщить подрастающие поколения к тем пластам (элементам) исторического опыта человечества, овладение которыми считается более или менее необходимым для их жизни в социокультурной среде. А это, в свою очередь, — основа формирования у них определённых личностных качеств и свойств. Педагогика авторитета направлена на то, чтобы ввести человека в мир культуры, обеспечив её избирательное в соответствии с существующими стандартами и традициями присвоение, а также включить его в систему социальных связей и отношений, создав условия для формирования требуемых моделей поведения и способов общения.

Педагогика авторитета — это эффективный способ целенаправленной организации социализации и инкультурации человека, подготовки его к выполнению определённых социально значимых (во многих случаях не противоречащих объективным личностным интересам) ролей и функций.

Педагогика авторитета ни в коем случае не предполагает какого-либо изначального принуждения по отношению к воспитанникам, подавления их инициативы и самостоятельности. Наоборот, она в своём по-

зитивном, действительно продуктивном варианте ориентирована на то, чтобы наставник, опираясь на свой авторитет, добивался превращения воспитанника в своего единомышленника, союзника, сотрудника по реализации поставленных им педагогических целей.

Критика педагогики авторитета

Педагогика авторитета наряду с огромным воспитательным потенциалом содержит в себе множество проблем, которые в истории педагогической мысли неоднократно подвергались серьёзнейшей критике и требуют специального осмысления, без которого невозможна адекватная оценка педагогики авторитета, определения не только её возможностей, но и границ. Интересна критика педагогики авторитета Н.А. Добролюбовым и К.Н. Вентцелем, которые рассматривали её как таковую, а не обращались к анализу её крайне негативных авторитарных проявлений.

В 1856 г. в журнале «Морской сборник» была опубликована первая педагогическая статья великого русского хирурга Н.И. Пирогова, названная им «Вопросы жизни». В статье, которая получила широчайший общественный резонанс, Н.И. Пирогов, ставший впоследствии попечителем Киевского учебного округа, писал о том, что «самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разла-

де с направлением, которому следует общество»²⁸. Он указывал на главный недостаток, свойственный современному ему воспитанию, — его внешний характер и пренебрежение к «внутреннему человеку».

На вопрос, каким образом воспитанием убивается «внутренний человек», попытался ответить литературный критик и публицист **Н.А. Добролюбов** (1836–1861) в статье «О значении авторитета в воспитании», которая имела подзаголовок «Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова».

Анализируя существующую практику воспитания и обучения, Н.А. Добролюбов обратил внимание на то, что *воспитатель, часто принося ребёнка в жертву своим педагогическим расчётам, упускает из виду действительную жизнь и природу детей*. Ссылаясь на беспощадную критику, которую дал воспитанию Н.И. Пирогов, Н.А. Добролюбов поставил под сомнение разумность того воспитания, которое имеет своей целью на место неразумной воли ребёнка поставить разумную волю взрослого. «Говоря, что в лице воспитателя осуществляется для ребёнка нравственный закон и разумное убеждение, они, очевидно, ставят воспитателя на недостижимую высоту, непогрешительным образцом нравственности и разумности, — писал Н.А. Добролюбов. — Не трудно, конечно, согласиться, что если бы был возможен такой идеальный воспитатель, то безусловное, слепое следование его автори-

²⁸ Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избр. пед. соч. М., 1985. С. 32.

тету не принесло особенного вреда ребёнку (если не считать вредом замедление самостоятельного развития личностей). Но, во-первых, идеальный наставник не стал бы и требовать такого *безусловного* повиновения: он постарался бы как можно скорее развить в своём воспитаннике разумные стремления и убеждения. А, во-вторых, искать непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей в наше время была бы ещё слишком смелая и совершенно напрасная отвага»²⁹.

По мнению Н.А. Добролюбова, *идеальный воспитатель*, требующий от ребёнка абсолютного послушания, должен быть безупречно нравствен во всех самых мелочных проявлениях жизни, совершенно бесстрастен, обладать твёрдыми, ясными, непогрешимыми убеждениями, огромными знаниями, позволяющими ответить на любой вопрос воспитанника и превзойти его в любой области. Кроме этого, он должен быть способен «вести ребёнка верным и самым лучшим путём на всяком поприще». Но такого воспитателя быть не может — не может быть воспитателя, который стоит не просто выше личности воспитанника, но выше целого поколения.

Н.А. Добролюбов последовательно проводил мысль о том, что ребёнка с самых ранних лет следует приучать к разумному рассуждению, чтобы

он был способен не следовать дурным приказаниям наставников. Он писал: «Для чего уничтожать самостоятельное развитие дитяти, насилуя его природу, убивая в нём веру в себя и заставляя делать только *то, чего я хочу, и только так, как я хочу, и только потому, что я хочу?*.. А объявляя такое *безусловное* повиновение, вы именно уничтожаете разумное, правильное, свободное развитие дитяти»³⁰.

Мотив отрицательного отношения к значению авторитета в образовании детей исключительно рельефно проявился у представителей *свободного воспитания* — течения в западной и отечественной педагогике, оформившегося на рубеже XIX–XX столетий. В.В. Зеньковский писал о том, что педагогам и учёным свободного воспитания была присуща «вера в творческие силы ребёнка, в его внутреннее стремление к раскрытию своих сил и вера в то, что в этом раскрытии творческих сил ребёнка всякое внешнее, даже самое благотворное влияние будет иметь тормозящее влияние». По словам В.В. Зеньковского, педагогический идеал представителей свободного воспитания включал в себя «освобождение ребёнка от всякого внешнего воздействия, устранение всякого авторитетного начала в взаимоотношении взрослых и детей, представление полного простора самостоятельности и инициативе ребёнка»³¹.

Представитель свободного воспитания в России **К.Н. Вентцель** (1857–1947) выступал против ложных авторитетов воспитателей, против того, чтобы личность ребёнка была средством для достижения воспитательных целей, поставленных взрослыми. К.Н. Вентцель писал: «Человеческий род, благодаря авторитетам всякого рода, до сих пор подвергался исключительно внешней дрессировке, о том же, чтобы поднять человеческий род к высшим ступеням культуры путём свободного внутреннего развития, до сих пор почти не заботились»³².

В 1909 г. К.Н. Вентцель в журнале «Вестник воспитания» (№ 3) опубликовал статью «Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании», в которой *полностью отрицал какое-либо позитивное значение авторитета для организации образовательного процесса*.

Утверждая, что «господствующая система воспитания основывается на принципе авторитета, новая — на принципе свободы», К.Н. Вентцель усматривал *основную цель педагогической деятельности в содействии освобождению ребёнка для свободной творческой работы над своим собственным воспитанием*.

К.Н. Вентцель определяет *авторитет* как *необходимость подчинения индивидуальной воли и индивидуального мышления внешней посторонней воле, подчинения, которое не насильст-*

²⁹ Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987. С. 468.

³⁰ Там же. С. 471.

³¹ Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке. М., 2000. С. 185.

³² Вентцель К.Н. Культура и воспитание. М., 2000. С. 178–179.

венно, а добровольно и санкционируется нашим сознанием. Признавая во многих случаях существование авторитета естественной необходимостью, К.Н. Вентцель выступает против самой возможности его нравственного оправдания. «Всегда и везде, — утверждал он, — нравственность заключалась, заключается и будет заключаться в исполнении своей высшей воли, но отнюдь не в подчинении её какой бы то ни было другой чужой воле, хотя бы это была воля всего человечества»³³.

Не только общее благо, но и обладание большим знанием не может, по К.Н. Вентцелю, оправдывать авторитет. Ибо даже если, ставя какую-либо цель, не зная средств её достижения, человеку и приходится обращаться за советом к тому, кто эти средства знает, то постановка самой цели от этого человека не зависит — он не имеет права предписывать цели менее знающим людям. Человек должен подчиняться самому себе, самостоятельно ставить цели и свободно пользоваться знаниями других для их достижения. «Если мы признаём авторитет знания, — писал К.Н. Вентцель, — то мы вместе с тем признаём и законность власти взрослого поколения над молодым поколением, и таким образом все идеи об «освобождении ребёнка» явятся не более как эфемерной иллюзией»³⁴.

По мнению К.Н. Вентцеля, человечество в сфере идей должно стремиться к тому, чтобы *покончить с игом любых авторитетов*, к утверждению царства свободной мысли и одновременно стремиться *к освобождению от гнёта личных авторитетов*. Он протестует против точки зрения, согласно которой достичь порядка в общественной жизни нельзя без подчинения человека авторитетам.

Есть порядок, который основывается на силе и авторитете, а есть порядок, который основывается на свободе. Первый, согласно К.Н. Вентцелю, ведёт к подчинению воли одного человека воле человека другого, второй — к соединению людей, помогающих друг другу реализовать каждому свою волю. Проблему освобождения ребёнка он рассматривает как проблему поднятия «той формы общественных отношений, которые существуют между ребёнком и воспитателями (родители, учителя и т.д.), от типа подчинения до типа соединения на равных началах»³⁵.

Несвойственная для классической педагогики радикально педоцентристская точка зрения К.Н. Вентцеля, полностью отрицающая какое-либо позитивное значение авторитета в образовании (и в общественной жизни), была воспринята в штыки абсолютным большинством педагогов его времени. Например, В. Латышев в статье

«Критика теории «свободного воспитания»» в 1910 г. категорически отверг противопоставление идеи свободы принципу авторитета. Он утверждал, что не может быть равенства между опытными и неопытными людьми. «Смешно говорить, — писал он, — об отсутствии права взрослых на авторитет, на несправедливость авторитета: таковой существует помимо всяких вопросов о праве его на существование, не может не быть и не влиять. Поэтому построение теории воспитания на отрицании авторитета — не только здание, построенное на песке, но непременно ведёт к путанице, к ложным положениям воспитания, стараясь исключить то, что в действительности не может быть исключено, как бы ни стремились к этому»³⁶.

И Н.А. Добролюбов, и К.Н. Вентцель зафиксировали своё внимание на одной из самых острых проблем педагогики авторитета. Она связана с тем, что ребёнок постоянно ощущает давление авторитета учителя, который направляет его развитие, руководит им, иногда в мелочах, а иногда оставляя весьма широкий коридор для проявления собственной активности. Это приводит к тому, что *воспитанник во многих случаях как бы освобождается от необходимости делать самостоятельный ответственный жизненный выбор, ибо за него такой выбор (во всяком*

³³ Вентцель К.Н. Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании // Этика и педагогика творческой личности. Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания. М., 1912. Т. II. С. 577.

³⁴ Там же.

³⁵ Там же. С. 593.

³⁶ Латышев В. Критика теории «свободного воспитания» // Русский начальный учитель. 1910. № 10. С. 305.

случае, в главном) делает воспитатель, открыто демонстрируя это ученику.

Указанное обстоятельство отнюдь не стимулирует формирование у ребёнка *способности жить в условиях свободы*, тем более что самостоятельный выбор оказывается для неподготовленных людей весьма тяжёлым психологическим бременем. Это блестяще иллюстрирует Ф.М. Достоевский в легенде о Великом Инквизиторе. Проблема «воспитания к свободе», как правило, не вписывается в стиль жизни обществ тоталитарного типа, хотя может ставиться и анализироваться передовыми деятелями образования. В Советском государстве, например, каждый человек уже рождался «верным» ленинцем, «строителем светлого коммунистического будущего», и любые отклонения от этого пути жестоко карались.

Особую остроту проблема «воспитания к свободе» приобретает в обществах либерально-демократического типа, где каждый гражданин имеет не только возможность, но и стоит перед необходимостью личного самоопределения.

Говоря о негативных чертах педагогики авторитета, следует обратить особое внимание на то обстоятельство, что всю ту культуру, которую воспитанник усваивает в процессе образования, построенном на основании рассматриваемых принципов, он обычно *воспринимает как «чужую», как пришедшую извне и навязываемую ему, а не как свою собственную*. Особенно отчётливо это проявляется в приобщении

детей к нормам и правилам поведения, к системе ценностей, которые не проистекают из реалий их жизни, а догматически в неё привносятся, оказываются внешними по отношению к их внутренним интенциям и в связи с этим во многих случаях требуют соответствующего внешнего подкрепления.

Главная проблема педагогики авторитета, причина, которая ведёт к резкому снижению результативности воспитания и обучения, так как неизбежно приводит к столкновению воли педагога и воли ребёнка, к сопротивлению последнего образовательным усилиям первого, связана с повсеместно распространённым фундаментальным рассогласованием естественных жизненных целей детей и обращённых к организации их развития целей взрослых. Возможность этого рассогласования и столкновения заложена в рассматриваемой модели образования и имеет тенденцию к постоянной актуализации в педагогической практике.

Если наставник не умеет, не хочет или не может организовать взаимодействие с воспитанниками на позитивных началах, т.е. на началах понимания и интереса, то он вынужден прибегать к насилию. Это приводит к тому, что педагогика авторитета превращается в свою негативную форму — в *авторитарную педагогику*. Опасность этого тем более велика, что педагогика авторитета, базирующаяся на субъектно-объектном типе взаимоотношений участников образовательного процесса, изначально несёт в себе возможность такого поворота.

Выводы

Сама по себе модель образовательного процесса, базирующегося на парадигме педагогики авторитета, — ни «плохая», ни «хорошая». Всё зависит от того, в каких ситуациях, для решения каких проблем и с помощью каких средств она применяется.

С одной стороны, педагогика авторитета позволяет чётко планировать, контролировать, отслеживать и корректировать развитие ребёнка, создавать условия для овладения объективно значимыми элементами культуры независимо от того, в какой степени он сам подошёл к осознанию этой необходимости, делает возможным ввести его в мир человеческой деятельности и общения. Она обеспечивает социализацию ребёнка и руководит ею. Именно этим во многом объясняется тот факт, что и в теории, и особенно в практике образования парадигма педагогики образования была и остаётся ведущей.

С другой стороны, педагогика авторитета несёт в себе мощную негативную интенцию, порождающую сопротивление воспитанника педагогическим усилиям воспитателя, который часто начинает навязывать ему цели развития насильственным путём. Педагогика авторитета также затрудняет развитие у ребёнка способности к свободному самостоятельному жизненному выбору.

При анализе учебно-воспитательного процесса с точки зрения выявления в нём моделей образования, базирующихся на парадигме педагогики авторитета, следует не просто фиксировать их, но классифицировать как позитивные и негативные.