

Педагогика авторитета

Корнетов Г.Б.

Авторитет педагога как традиционная основа организации процесса образования

Авторитет наставника, учителя, воспитателя лежит в основе подавляющего большинства способов организации педагогического процесса. От питомцев, воспитанников, учеников, как правило, требуется безусловно принимать ведущую роль педагога как человека, управляющего, руководящего их развитием, добросовестно выполнять его требования, добровольно следовать его предписаниям и указаниям.

Установки, требующие повиновения наставникам, пронизывают человеческую культуру: заповеди народной 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 мешавшим реализации их замыслов, не могло остаться незамеченным и нуждалось в серьёзном осмыслении. Попытки понять указанную проблему предпринимались в двух направлениях. Во-первых, по линии проникновения в сущность феномена авторитета в образовании, раскрытия его конструктивного педагогического потенциала, роли и места авторитета наставника в учебно-воспитательном процессе. И, во-вторых, картину по линии поиска таких моделей образования, в которых авторитет педагога не играл системообразующей роли.

Не стремясь дать исчерпывающую характеристику становления педагогики авторитета и её различных исторических модификаций, попытаемся на основе анализа педагогического наследия прошлого представить ту систему аргументов, которую выдвигали её сторонники.

Педагогика издавна пыталась использовать «удивительную силу» этого феномена. Блаженный Августин утверждал, что к изучению наук ведёт двоякий путь — авторитет и разум. На принципе авторитета базировалась педагогическая идеология иезуитов. Авторитет для них есть возможность приказывать, запрещать и управлять. Указывается и на 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 три средства дали результат, учитель должен хорошо знать своих учеников, исследовать, чего может требовать от каждого из них в зависимости от условий, в которых каждый находится, от его разума, возраста и характера.

К проблеме авторитета в образовании обращался *Я.А. Коменский*. 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 успешного распространения знания является дисциплина. 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*. Ранее в «Материнской школе» Я.А. Коменский, не используя термин «авторитет», писал о том, что «дети легко привыкнут *почитать старших*, если узнают, что старшие очень о них заботятся и внимательны к ним». Практически сразу же вслед за этим тезисом он говорит о необходимости «доводить юношество до действитель-

ного *послушания*», благодаря которому «оно научится сдерживать собственную волю, а чужую исполнять»¹. По существу именно в *авторитете, основанном на доброжелательном отношении к детям*, Я.А. Коменский видит важнейшее средство добиться от детей следования воле наставника, исполнения его указаний и предписаний. При этом он не исключает возможность принуждения и наказания, указывая на необходимость «держать детей в строгости и страхе».

¹ Коменский Я.А. Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества в первые шесть лет // Там же. С. 233.

Младший современник Я.А. Коменского Д. Локк в своём главном педагогическом сочинении «Мысли о воспитании», изданном в 1693г., 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 приобретается 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)². По Д. Локку, указывает Н.С. Розов, «в процессе воспитания для свободы практически нет места — ведь ребёнок ещё не умеет ею пользоваться. Поэтому страх, безусловный авторитет, выработка поведенческих привычек, по Д. Локку, являются вполне оправданными воспитательными средствами (Д. Локк протестует только против телесных наказаний). Свободу действий и партнёрства, не авторитарное отношение со стороны взрослых человек получает только тогда, когда моральные принципы («естественный закон») стали уже частью его личности»³.

² Локк Д. Мысли о воспитании // Соч.: В 3 т. М., 1988. Т. 3. С. 439.

³ Розов Н.С. Ценности в образовании (вехи истории европейской мысли) // Alma mater. 1991. № 12. С. 45.

Авторитет наставника для английского просветителя не просто средство воспитания. 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, сохраняя по отношению к ним чувство благодарности и почтения.

И. Кант считает, что несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-либо другого»⁴. М. Фуко обратил внимание на то, что И. Кант под «несовершеннолетием» понимает состояние нашей воли, которое вынуждает подчиняться чьему-либо авторитету, а не пользоваться собственным разумом.

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

*)ав И.Ф. Герbart рассматривал проблему авторитета 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. «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»⁵. 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 под-

тверждаемую 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.

⁵ Герbart И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1. С. 161.

По мнению И.Ф. Гербарта, приобрести авторитет по собственному желанию может далеко не каждый человек, для этого требуется очевидное превосходство духа, соединённое со знаниями, с внешними и физическими качествами, но «авторитет вызывает преклонение со стороны духа; он связывает его своеобразные движения и таким образом может отлично служить тому, чтобы усмирить становящуюся волю, которая могла бы быть извращена... Применение завоёванного авторитета требует соображений, выходящих из пределов управления и связанных с истинным воспитанием, потому что духовное образование совершенно ничего не выигрывает от пассивного подчинения авторитету и потому что весьма важно происходящее отсюда ограничение или расширение круга мыслей, в котором позднее питомец будет свободно вращаться, самостоятельно создавая его»⁶. Причём 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.

⁶ Там же.

Переход от управления к подлинному воспитанию, с точки зрения И.Ф. Гербарта, предполагает от питомца такое послушание, которое является добровольным 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 разьясняться наставниками и критически осмысливаться детьми. И.Ф. Герbart был убеждён, что *авторитет, наряду с любовью, должен лежать в основе не только управления, но и воспитания*.

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 того, что называет подлинным воспитанием.

К середине XIX в., как, впрочем, и во все другие времена, педагогика авторитета имела наиболее широкое распространение в теории и практике массового 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 разьяснять воспитаннику разумность своих требований. Наоборот, предполагалось, что ребёнок во всех случаях должен беспрекословно выполнять распоряжения воспитателя.

Обоснование педагогики авторитета в XX столетии

В XX столетии педагогика авторитета продолжала оставаться наиболее распространённой основой парадимального 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.

Размышляя о путях и способах создания эффективных моделей образования, *В.П. Вахтёр* подчёркивал, что программы, планы обучения, руководители, учебники и руководства не заменят живого учительского воздействия на учащихся. По его мнению, дети имеют

склонность признавать авторитет и подчиняться ему. Эту склонность он объяснял стремлением беспомощного и слабого ребёнка искать покровительства и руководства у более опытного, знающего, сильного человека. Но авторитет у детей надо суметь приобрести, он не возникает сам по себе. «Будет плохо, — писал В.П. Вахтёров, — если этот авторитет хотят основать на одной только власти, присвоенной положением учителя. Ещё хуже, если он будет поддерживаться страхом наказаний. В основе авторитета должны лежать любовь и уважение к учителю со стороны детей, а затем уже привычка подчиняться ему, основанная на его умственном и нравственном влиянии и превосходстве»⁷. Уважение дат'ф2ей, по убеждению В.П. Вахтёрова, педагог может приобрести благодаря безукоризненности своего поведения, своему умственному и нравственному превосходству.

⁷ Вахтёров В.П. Спор между школой и обществом // Избр. пед. соч. М., 1987. С. 236.

По мнению С.И. Гессена, отношения воспитателя с учеником связаны с вопросами авторитета воспитателя и послушания со стороны ученика. 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. «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. Достоянее уже подчиниться какому-нибудь слову потому, что оно высказано лицом, пользующимся моим признанием. Но ещё достоянее подчиниться этому же слову потому, что я сам, подвергнув его собственному рассмотрению, признал его правильным»⁸.

⁸ Гессен С.И. В защиту педагогики // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 3. М., 2001. 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*»⁹.

⁹ Там же. С. 156.

Русский религиозный философ и педагог В.В. Зеньковский считал, что наличие авторитета создаёт педагогическую среду школы.

Он выделил три психологические теории, объясняющие феномен авторитета:

1. *Волюнтаристская теория авторитета*, представленная в работах немецкого педагога конца XIX в. Ф. Паульсена. Представляет школьное взаимодействие как влияние крепкой воли старших на неокрепшую волю младших.

2. *Интеллектуальная теория авторитета*, представленная в работах немецкого психолога рубежа XIX–XX Г. Мюнстерберга. Речь о силе внушения учителя.

3. *Эмоционалистическая теория авторитета*, которую сам В.В. Зеньковский признавал наиболее верной. Здесь главное — вера в авторитет.

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.*

В иерархическом характере школы В.В. Зеньковский усматривал ближайшую предпосылку искажения авторитета во власть, что является началом бед и трудностей в школе. «Это всецело зависит от обеих сторон, составляющих авторитет: высшей — учителя и низшей — ученика. Искажение авторитета во власть не есть только продукт злой воли учителя, а бывает результатом неумения или нежелания использовать то, что есть в природе педагогических отношений. Затем, вырождение авторитета во власть совершается также под влиянием того, что сам ученик и его родители так его понимают. Такое примитивное понимание стоит рядом с пониманием школы как имеющей силу принуждения и права приказа. Зачастую это происходит от того, что семья не может совладать с детьми и ждёт этого от порядка»¹⁰.

¹⁰ Зеньковский В.В. Педагогика. М., 1996. С. 50.

В.В. Зеньковский указывал на двоякое происхождение авторитета. В одном случае он даётся человеку (например учителю) одновременно с его положением, а другом случае оказывается результатом «личной победы». Личный авторитет не является чем-то неизменным, непоколебимым, раз и навсегда установленным. Наоборот, удержание авторитета является делом нелёгким, требующим постоянных усилий. При этом авторитетность, возникающая в какой-либо одной сфере, переходит, как правило, на другие сферы. В.В. Зеньковский отрицательно оценивал создание искусственных преград между учителем и воспитанниками как способа поддержания авторитета посредством отчуждения, хотя и признавал это средство достаточно действенным.

Позитивное отношение к авторитету было в полном объёме воспринято советской педагогикой. «Совершенно понятно, что воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем»¹¹, — утверждал А.С. Макаренко. Ребёнок, с его точки зрения, слушается воспитателя только тогда, когда тот обладает авторитетом. И именно в обеспечении послушания А.С. Макаренко видел смысл авторитета. Однако, считал он, авторитет — это не талант, даваемый от природы, а средство достижения целей воспитания, которое должно соответствующим образом организовываться. А.С. Макаренко предупреждал, что ложный авторитет недолговечен, разрушается, не остаётся ни авторитета, ни послушания.

¹¹ Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: В 8 т. М., 1983. Т. 1. С. 327.

Польский педагог-гуманист Я. Корчак 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*¹². Я. Корчак обращал внимание на то, что должное отношение детей к воспитателю можно завоевать прежде всего конкретными образцовыми действиями, поступками. Сухие приказы, нравоучения принесут лишь вред.

¹² См.: Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие / Пер. с польс. М., 1991. С. 22.

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. Догматическая среда способствует формированию

пассивного ребёнка, что соответствовало направленности массового воспитания как во времена Я. Корчака, так и сегодня. «Всё современное воспитание, — писал польский педагог, — направлено на то, чтобы ребёнок был удобен»¹³.

¹³ Там же С. 21.

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*.

По словам 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 личностного 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 порождая стремление уйти от ответственности, не брать на себя груз самостоятельных решений»¹⁴.

¹⁴ Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета. М., 1988. С. 54.

Роль учителя и воспитателя, утверждает М.Ю. Кондратьев, не гарантирует педагогу его личностный авторитет, то, что он называет «*властью авторитета*». По его убеждению, «слагаемыми подлинного авторитета» наставника являются, во-первых, *авторитет его роли*, ибо без опоры на него крайне затруднительно строить здание личностного авторитета. Во-вторых, *информированность педагога, его компетентность*, ощущаемая воспитанниками, которые воспринимают наставника как более зрелого, опытного, знающего человека, способного реально оказать помощь при решении различных проблем. В-третьих, *референтность педагога*, т.е. восприятие его как человека, мнение которого по поводу самых разных обстоятельств, ситуаций, событий и людей значимо для них. И, наконец, в-четвёртых, «*взаимность авторитета*», т.е. доверие педагога к своим воспитанникам и тёплое, уважительное к ним отношение.

С.Л. Соловейчик писал: «Авторитет учителя необходим в любой школе: учитель без авторитета, учитель с которым дети не считаются, — не учитель. Сущность такой школы не в том, что она авторитарная, а в том, какими способами добывается учительский авторитет — репрессивными или какими-то ещё»¹⁵.

¹⁵ Соловейчик С.Л. Свобода и дисциплина // Воспитание школы: Статьи для своей газеты. М., 2002. С. 40.

Рассматривая авторитета учителя, И.И. Адриади выделяет его *профессиональный* (специальная эрудиция, методическое мастерство, технологическое разнообразие), *личностный* (ценностная, характерологическая, культурологическая составляющие), *социальный* (социальная значимость, социальный престиж, профессия, социальные стереотипы) и *ролевой* (занимаемая должность, права и обязанности) *компоненты*¹⁶.

¹⁶ Адриади И.И. Авторитет учителя и процесс его становления. М., 1997. С. 51–52.

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 этого осмысления невозможна адекватная оценка педагогики авторитета, определения не только её возможностей, но и границ.

В полном объёме вопрос о принципиальной невозможности решать важнейшие педагогические проблемы, опираясь на авторитет наставника, поставил *Сократ*. Он видел в предельно критическом отношении учеников к слову учителя залог успешного, подлинного образования.

В «Панпедии» Я.А. Коменский указывает на категорию людей, которые являются дикими упрямыми и не допускают обучения. Он считает, что успешно работать с таким человеком педагог может, только «лишив его всех авторитетов»¹⁷.

¹⁷ Коменский Я.А. Панпедия /Пер. с лат. М., 2003. С. 105 (Новая педагогическая библиотека).

Крайне отрицательно к роли авторитета в воспитании относился *Ж.-Ж. Руссо*. Он писал: «Снисходительностью можно сделать себя более сносным и сохранить внешний авторитет. Но я не вижу, к чему служит этот авторитет, сохраняемый не иначе, как путём потворства порокам, которые он должен был бы подавлять»¹⁸.

¹⁸ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 273.

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*. По мнению *Н.А. Добролюбова, идеальный воспитатель*, требующий от ребёнка абсолютного послушания, должен быть безусловно нравственен 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 противопоставляет следованию авторитету воспитателя разумное убеждение воспитанников*. По его словам, даже идеальный воспитатель, требуя безусловного, а не разумного повиновения, приходит к тому, что «в душе ребёнка мало-помалу погасает чувство правды, уважение к разумному убеждению, и место его занимает слепое последование авторитету... Воспитанный таким образом человек во всю свою жизнь остаётся под различными влияниями...»¹⁹.

¹⁹ Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987. С. 472, 476.

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. По словам *В.В. Зеньковского*, педагогический идеал представителей свободного воспитания включал в себя «освобождение ребёнка от всякого внешнего воздействия, устранение всякого авторитетного начала во взаимоотношении взрослых и детей, представление полного простора самостоятельности и инициативе ребёнка»²⁰.

Наиболее выдающийся представитель свободного воспитания в России *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»²¹. 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*. 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. 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.

²¹ Вентцель К.Н. Культура и воспитание // Вентцель. М., 2000. С. 178–179 (Антология гуманной педагогики).

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 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.

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.

С одной стороны, педагогика авторитета позволяет чётко планировать, контролировать, отслеживать и корректировать процесс развития ребёнка, создавать условия для овладения им 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, если наставник не умеет, не хочет или не может организовать взаимодействие с питомцами 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. Вся 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, кото-

рые 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. Всё это порождает сопротивление воспитанника педагогическим усилиям воспитателя. Педагогика авторитета также затрудняет развитие у ребёнка способности к свободному, ответственному, 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. *Сама по себе модель образовательного процесса, базирующегося на парадигме педагогики авторитета, не является ни «плохой», ни «хорошей». Всё зависит от того, в каких ситуациях, для решения каких проблем и с помощью каких средств она применяется.*

Модель образовательного процесса, основанного на авторитете педагога

Педагогический авторитет — системообразующее звено, сквозь призму которого при разработке рассматриваемого варианта парадигмальной типологии базовых моделей образовательного процесса можно концептуально описать модель педагогики авторитета. Несмотря на то что в педагогике проблема авторитета неоднократно оказывалась предметом специальной рефлексии, 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 цель образования учеников, планирует их желаемые изменения, проектирует свойства и качества, которые у них должны быть развиты и сформированы в результате педагогического взаимодействия.

При этом воспитатель в ходе педагогического целеполагания, 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 являются обязательными 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 своём 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 установле-

ния, *исходит из собственных представлений* о том, какие качества и свойства следует формировать у воспитанников, какими они должны обладать 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 питомцев.

Глубина и радикальность этого «уточнения» далеко не всегда определяются желаниями и возможностями самого учителя, так как последние прямо и непосредственно связаны с объективными обстоятельствами 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, их актуальные, значимые здесь и сейчас интенции, сколько объективные интересы каждого ребёнка, 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 педагог должен поставить свою разумную волю.*

Эта установка изначально закрепляет авторитет наставника как ведущего участника образовательного процесса, его руководителя, прежде всего с точки зрения функциональной роли воспитателя. 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 со своими питомцами, устанавливая при этом границы (иногда очень и очень широкие) активности и самостоятельности ребёнка в образовательном процессе.

В рамках осуществления педагогики авторитета *взаимодействие воспитателя и воспитанника принимает форму воздействия первого на второго.* Учитель оказывается субъектом, всегда определяющим цель и путь развития своего питомца, ученик — объектом, развивающимся под руководством и контролем наставника. Педагог не только не пытается-

ся 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.

В организации учебно-воспитательного процесса рассматриваемого типа авторитет педагога играет роль *системообразующего фактора*, так как исходя прежде всего из признания его необходимости осуществляется конструирование целей образования, определение путей, способов и средств их реализации, организуется взаимодействие участников педагогического процесса. Это и определяет характер парадигмы анализируемой модели образования как парадигмы педагогики авторитета.

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, является основой 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.

Исторический опыт образования убедительно свидетельствует о том, что рассматриваемая педагогическая модель в полную силу «работает» там и тогда, где и когда чётко определено, каким должен стать воспитанник, что для этого он должен усвоить, какие способы его образования наилучшим образом обеспечат достижение поставленных целей. При этом не имеет значения, пришёл ли сам ребёнок к моменту его включения в учебно-воспитательный процесс к пониманию необходимости того пути развития, который ему уготован воспитателем, воплощающим некую высшую педагогическую целесообразность.

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 позитивном, действительно продуктивном варианте ориентирована на то, чтобы наставник, опираясь на свой авторитет, добивался превращения питомца в своего единомышленника, союзника, сотрудника по реализации поставленных им педагогических целей. М. Монтень, утверждавший, что «авторитет воспитателя должен быть непрекаемым», писал: «Пусть наставник заставляет ученика как бы просеивать через сито всё, что он ему преподносит, и пусть ничего не вдалбливает ему в голову, опираясь на свой авторитет и влияние»²². По его мнению, задача педагога — не только говорить самому, но и слушать воспитанника, который должен научиться обходиться в жизни без помочей.

²² Монтень М. Опыты: В 3 кн. М., 1997. Кн. 1–2. С. 190, 187.

Задача воспитателя заключается не просто в том, чтобы любым путём принудить воспитанника к действиям и поступкам, целесообразным, с точки зрения его взгляда, на организацию развития ребёнка. Она состоит в том, чтобы убедить ребёнка в необходимости того, что ему предлагается сделать, заинтересовать его в этом, сформировать позитивное эмоциональное отношение к целям, способам и средствам учебно-воспитательного процесса и обеспечить понимание нужности и важности получаемого образования.