

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИКИ авторитета

Григорий Борисович Корнетов,

профессор, главный научный сотрудник научно-методического центра педагогической рискологии Института педагогической рискологии Академии социального управления, доктор педагогических наук, Москва, e-mail: kgb58@mail.ru

Педагогика авторитета — это эффективный способ целенаправленной организации социализации человека, подготовки его к выполнению определённых общественно 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.

• педагогика авторитета • Я.А. Коменский • Дж. Локк • И.Ф. Гербарт
• А.С. Макаренко • К.Н. Вентцель

Педагогически интерпретированное образование 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, образующегося и образующегося, наставника и его питомца, позволяет охватить всё многообразие способов организации воспитания и обучения. В рамках этой типологии могут быть выделены три базовые модели образовательного процесса,

которые представлены педагогикой *авторитета*, педагогикой *манипуляции* и педагогикой *поддержки*¹. На всём протяжении человеческой истории наиболее распространённой является модель педагогики авторитета.

Установки, требующие повиновения наставникам, пронизывают человеческую культуру: заповеди народной педагогики, древнейшие религиозные, философские и литературные тексты, политико-правовые трактаты, самые различные памятники педагогической мысли.

¹ См.: Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43–49; Корнетов Г.Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 3. — С. 46–56.

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 эту 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, по линии поиска таких моделей образования, в которых авторитет педагога не играл системообразующей роли².

Педагогика издавна пыталась использовать «удивительную силу» авторитета. Блаженный Августин (354–430) писал: «Для всех, желающих учиться великому и сокровенному, дверью служит лишь авторитет»³. Различая высший божественный авторитет и авторитет человеческого, Августин обращал внимание на то обстоятельство, что «авторитет... человеческий по большей части обманчив, впрочем, он, по видимому, по праву усваивается теми, которые, насколько можно воспринять чувство людей невежественных, представляют много опытов своего удачного преподавания и сами живут так, как предписывают жить другим»⁴.

К проблеме авторитета в образовании обращался Я.А. Коменский (1592–1670). В 10-й главе «Новейшего метода языков», получившей в коменологии название «Аналитическая дидактика», он писал, что средством, «которое всегда и везде абсолютно необходимо для успешного распространения знания», является дисциплина. «Без дисциплины, — утверждал Я.А. Коменский, — ничему не научишься или не научишься чему-либо правильно»⁵. «Авто-

ритет уважаемого учителя, приобретённый благодаря учёбе, — подчёркивает Я.А. Коменский, — должен быть таким, чтобы ученику грешно было его обидеть»⁶.

Дж. Локк (1632–1704) в своём главном педагогическом сочинении «Мысли о воспитании», 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 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 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»⁷.

Если Дж. 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 И.Ф. Герbart (1776–1841) рассматривал её в контексте своей концепции *воспитания посредством преподавания* (воспитывающего обучения). И.Ф. Герbart писал: «Воспитание путём преподавания рассматривает как преподавание всё то, что даётся питомцу в качестве предмета для рассмотрения. Сюда относится и самая дисциплина *Zucht* (нравственная культура),

² См.: Корнетов Г.Б. Парадигма педагогики авторитета // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 6. М.: УРАО, 2001. — С. 5–23.

³ Августин. О порядке // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. — М., 1994. Т. 1. — С. 129.

⁴ Там же. С. 130.

⁵ Коменский Я.А. Новейший метод языков // Избр. пед. соч.: в 2 т. — М., 1982. Т. 1. — С. 544.

⁶ Коменский Я.А. Новейший метод языков // Избр. пед. соч. Т. 1. — С. 544.

⁷ Локк Дж. Мысли о воспитании // Соч.: в 3 т. Т. 3. — С. 439.

которой его подчиняют»⁸. С точки зрения И.Ф. Гербарта, ребёнок появляется на свет безвольным, не способным к каким-либо этическим отношениям. ...Перед родителями стоит задача по мере выработки у ребёнка воли завладеть ею, «если они хотят избежать тяжёлого положения недопустимой борьбы между обеими сторонами. ... 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, а лишь на установление порядка, И.Ф. Гербарт называет *угрозу*, в необходимых случаях подтверждаемую принуждением, *надзор*, *авторитет* и *любовь*. Причём два последних он считает наилучшими средствами для сохранения плодов наиболее раннего подчинения ребёнка. Если, по мнению И.Ф. Гербарта, любовь основана на созвучии чувств и на привычке, то «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... Переход от управления к подлинному воспитанию, с точки зрения И.Ф. Гербарта, предполагает послушание питомца, основанное на его собственной воле. Ребёнок подчиняется требованиям взрослого не слепо, не из дружеского отношения, а из признания целесообразности и разумности требований, которые сразу или впоследствии могут и должны разъясняться наставниками и критически осмысливаться детьми. Таким образом, И.Ф. Гербарт 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.

⁸ Гербарт И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1. — С. 155.

⁹ Там же. С. 161.

К середине XIX в. педагогика авторитета (как, впрочем, и во все другие времена) имела наиболее широкое распространение в теории и практике массового образования. 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.

Позитивное отношение к авторитету было в полном объёме воспринято советской педагогикой. «Совершенно понятно, что воспитатель, не имеющий авторитета, не может быть воспитателем»¹⁰, — утверждал А.С. Макаренко. Анализируя природу авторитета, А.С. Макаренко в «Лекциях о воспитании детей» обращал внимание на то обстоятельство, что «самый 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»¹¹. 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. Он призывал «отличать настоящий авторитет от авторитета ложного, основанного на искусственных принципах и стремящегося создать послушание любыми средствами»¹².

¹⁰ Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч.: в 8 т. — М., 1983. Т. 1. — С. 327.

¹¹ Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Пед. соч. М., 1984. Т. 4. — С. 65–66.

¹² Там же. С. 72.

Рассматривая ситуацию семейного воспитания, А.С. Макаренко выделял следующие *виды ложного авторитета*: 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 утверждал, что «главным основанием родительского авторитета только и может быть жизнь и работа родителей, их гражданское лицо, их поведение»¹³. 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.

Авторитет помощи, осторожного и внимательного руководства не должен снимать ответственность с ребёнка. В линии *ответственности* А.С. Макаренко видел ещё одну важную линию родительского авторитета. 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»¹⁴. 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»¹⁵.

¹³ Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Пед. соч. Т. 4. — С. 69.

¹⁴ См.: Макаренко А.С. Фрагменты отдельных глав первого тома «Книги для родителей» и варианты текста // Пед. соч. — М., 1985. Т. 5. — С. 242.

¹⁵ Макаренко А.С. Книга для родителей // Пед. соч. Т. 5. — С. 104.

В современной литературе *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»¹⁶.

Педагогика авторитета базируется на явном признании за воспитателем (учителем) как более зрелым, опытным, знающим человеком права определять цели их воспитания и обучения, способы и средства достижения этих целей, а также на требовании к воспитанникам (ученикам) следовать его указаниям. 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, рамочный базисный учебный план в современной российской школе или подробные учебные программы по каждому предмету в советской школе 1930–1980-х гг. Во-вторых, педагог в своём целеполагании в той или иной степени учитывает существующие в обществе в целом, а также у его отдельных групп представления о том, какими должны быть цели образования. В данном случае имеются в виду определённые культурно-исторические, этические, религиозные традиции. И, наконец, в-третьих, педагог в рамках

¹⁶ Кондратьев М.Ю., Левшин Л.А. Авторитет // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. — М: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. — С. 17.

предоставленной ему свободы исходит из собственных представлений о том, какие качества и свойства следует формировать у воспитанников, какими они должны обладать знаниями, умениями, навыками, какими должны быть мотивы, каким нормам и правилам поведения они должны следовать и т.п.¹⁷

Указанные источники педагогического целеполагания могут по-разному соотноситься в каждой конкретной образовательной ситуации. Но именно они определяют системообразующее основание постановки цели образования в рамках парадигмы педагогики авторитета. Однако очевидно, что эффективность образования зависит от того, в какой степени удаётся учитывать половозрастные, социальные, индивидуальные особенности детей, состояние их здоровья и своеобразие протекания психических процессов, наличный уровень их развития и мотивации 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), педагогика авторитета в конечном счёте всегда обуславливает их детерминацию императивами, изначально лежащими вне конкретного ребёнка¹⁸.

¹⁷ См.: Корнетов Г.Б. Общая педагогика: учебное пособие. Гриф УМО. 2-е изд., перераб. и доп. — АСОУ, 2009. — С. 165–197.

¹⁸ См.: Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие. Гриф УМО. 3-е изд., перераб., доп. — М.: АСОУ, 2016. — С. 252–343.

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 *явного воздействия первого на второго*. Учитель оказывается субъектом, всегда определяющим цель и путь развития своего питомца, ученик — объектом, развивающимся под руководством и контролем наставника.

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 — это эффективный способ целенаправленной организации социализации человека, подготовки его к выполнению определённых общественно 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. 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. 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 образования¹⁹.

¹⁹ См.: Корнетов Г.Б. Парадигма педагогики авторитета... С. 5–23.

Педагогика авторитета наряду с огромным образовательным потенциалом содержит в себе множество проблем, которые в истории педагогической мысли неоднократно подвергались серьёзной 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 (469–399). Он любил прикидываться простаком и невеждой, провоцировал слушателей поучать его, быть категоричными в своих высказываниях. Лишь постепенно, с помощью хорошо продуманных вопросов он помогал преодолеть их излишнюю самоуверенность, не навязывая при этом своей точки зрения и не подавляя их своим авторитетом «мудрейшего из греков». Крайне отрицательно к роли авторитета в воспитании относился Ж.-Ж. Руссо (1712–1778). 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»²⁰.

Глубокую критику идеи педагогики авторитета дал в начале XX в. К.Н. Вентцель (1857–1947). Он 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. В 1909 г.

²⁰ Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч. Т. 1. — С. 273.

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

К.Н. Вентцель опубликовал статью «Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании». В этой статье он ставил задачу показать полную несостоятельность принципа авторитета и в области воспитания, и в сфере жизни вообще. 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. Её достижение он связывал с преодолением глубоко укоренившегося предрассудка, суть которого состоит в том, «что люди не могут будто бы жить без подчинения тем или другим авторитетам, что авторитеты составляют необходимое условие существования всякой общественной жизни, что группа людей, обладающих большими знаниями, наиболее умных, имеет естественное право владычествовать и повелевать над остальной частью человечества, стоящего ниже её в умственном отношении, а эта остальная часть человечества должна ей повиноваться. Отсюда выводится законность власти в человеческом обществе, с одной стороны, и законность власти родителей и воспитателей над детьми и молодым поколением — с другой»²². «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»²³. Не только общее благо, но и обладание большим знанием не может, по Вентцелю, оправдывать авторитет. К.Н. Вентцель протестует против точки зрения, согласно которой достичь порядка в общественной жизни нельзя без подчинения че-

ловека авторитетам. Благодаря авторитетам, подчёркивает он, человечество создало «только *культуру внешне дрессированного человека*; его культура касается больше материальных форм существования и имеет внешний, показной характер, но оно не знает ещё совершенно *культуры духовно освобождённого от целого невидимого рабства человека, свободно и творчески создающего все новые и все высшие формы существования и жизни*»²⁴. 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»²⁵.

Одна из самых острых проблем педагогики авторитета 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. Проблема «воспитания к свободе», как правило, не вписывается

²² 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): в 2 т. — М., 1912. Т. 2. Педагогика творческой личности. — С. 574–575.

²³ Там же. С. 577.

²⁴ Там же. С. 589.

²⁵ Там же. С. 593.

в стиль жизни обществ тоталитарного типа, хотя может ставиться и анализироваться передовыми деятелями образования.

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. Если наставник не умеет, не хочет или не может организовать взаимодействие с питомцами на позитивных началах, то есть 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 пе-

дагогика авторитета, базирующаяся на субъектно-объектном типе взаимоотношений участников образовательного процесса, изначально несёт в себе возможность такого поворота.

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*. 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. 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 ответственному самостоятельному жизненному выбору²⁶. **НО**

²⁶ См.: Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие... С. 252–343.

Features Of Authority Pedagogy

G.B. Kornetov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Scientific and Methodological Center of Pedagogical Riskology of the Academy of Social Management, e-mail: kgb58@mail.ru

Abstract: *The pedagogy of authority is an effective way of purposefully organizing a person's socialization, preparing him to perform certain socially significant roles and functions. The historical experience of education convincingly shows that the considered pedagogical model «works» in full force where and when it is clearly defined what the pupil should become, that for this he must learn what methods of his education will best ensure the achievement of the set goals.*

Keywords: *pedagogy of authority; J.A. Komensky, J. Locke, I.F. Herbart, A.S. Makarenko, K.N. Wentzel.*

Spisok ispol'zovannykh istochnikov:

1. Sm.: *Kornetov G.B.* Paradigmy bazovykh modeley obrazovatel'nogo protsessa // *Pedagogika*. — 1999. — № 3. — S. 43–49; *Kornetov G.B.* Pedagogika avtoriteta, manipulyatsii i podderzhki // *Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskov'ya*. — 2015. — № 3. — S. 46–56.
2. Sm.: *Kornetov G.B.* Paradigma pedagogiki avtoriteta // *Trudy kafedry pedagogiki, istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy antropologii Universiteta RAO. Vyp. 6. M.: URAO, 2001.* — S. 5–23.
3. Avgustin. O poryadke // *Antologiya pedagogicheskoy mysli khristianskogo Srednevekov'ya: v 2 t.* — M., 1994. T. 1. — S. 129.
4. Tam zhe. S. 130.
5. *Komenskiy Ya.A.* Noveyshiy metod yazykov // *Izbr. ped. soch.: v 2 t.* — M., 1982. T. 1. — S. 544.
6. *Komenskiy Ya.A.* Noveyshiy metod yazykov // *Izbr. ped. soch. T. 1.* — S. 544.
7. *Lokk Dzh.* Mysli o vospitanii // *Soch.: v 3 t. T. 3.* — S. 439.
8. *Gerbart I.F.* Obshchaya pedagogika, vyvedennaya iz tseli vospitaniya // *Izbr. ped. soch. M., 1940. T. 1.* — S. 155.
9. Tam zhe. S. 161.
10. *Makarenko A.S.* Metodika organizatsii vospitatel'nogo protsessa // *Ped. soch.: v 8 t.* — M., 1983. T. 1. — S. 327.
11. *Makarenko A.S.* Lektsii o vospitanii detey // *Ped. soch. M., 1984. T. 4.* — S. 65–66.
12. Tam zhe. S. 72.
13. *Makarenko A.S.* Lektsii o vospitanii detey // *Ped. soch. T. 4.* — S. 69.
14. Sm.: *Makarenko A.S.* Fragmenty otdel'nykh glav pervogo toma «Knigi dlya roditel'ey» i varianty teksta // *Ped. soch.* — M., 1985. T. 5. — S. 242.
15. *Makarenko A.S.* Kniga dlya roditel'ey // *Ped. soch. T. 5.* — S. 104.
16. *Kondrat'yev M.Yu., Levshin L.A.* Avtoritet // *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t. / gl. red. V.V. Davydov.* — M: Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya, 1993. T. 1. — S. 17.
17. Sm.: *Kornetov G.B.* Obshchaya pedagogika: uchebnoye posobiye. Grif UMO. 2-ye izd., pererab. i dop. — ASOU, 2009. — S. 165–197.
18. Sm.: *Kornetov G.B.* Pedagogika: teoriya i istoriya: uchebnoye posobiye. Grif UMO. 3-ye izd., pererab., dop. — M.: ASOU, 2016. — S. 252–343.
19. Sm.: *Kornetov G.B.* Paradigma pedagogiki avtoriteta... S. 5–23.
20. *Russo ZH.-ZH.* Emil', ili O vospitanii // *Ped. soch. T. 1.* — S. 273.
21. *Venttsel' K.N.* Kul'tura i vospitaniye // *Venttsel'.* — M., 2000. (*Antologiya gumannoy pedagogiki*). — S. 178–179.
22. *Venttsel' K.N.* Printsip avtoriteta i yego znachenie v zhizni i vospitanii // *Etika i pedagogika tvorcheskoy lichnosti. (Problemy npravstvennosti i vospitaniya v svete teorii svobodnogo garmonicheskogo razvitiya zhizni i soznaniya): v 2 t.* — M., 1912. T. 2. *Pedagogika tvorcheskoy lichnosti.* — S. 574–575.
23. Tam zhe. S. 577.
24. Tam zhe. S. 589.
25. Tam zhe. S. 593.
26. Sm.: *Kornetov G.B.* Pedagogika: teoriya i istoriya: uchebnoye posobiye... S. 252–343.