

Дата поступления рукописи в редакцию: 07.06.2026 г.
Дата принятия рукописи в печать: 29.06.2026 г.

DOI: 10.24412/2076-1503-2026-6-815-820

КАНЕВ Прокопий Николаевич,
Преподаватель кафедры физического воспитания и спорта,
Уральский государственный аграрный университет,
e-mail: kanevxok@mail.ru

СМЕРНЯГИН Леонид Игоревич,
преподаватель кафедры физического воспитания и спорта,
Уральский государственный аграрный университет,
e-mail: smerniagin_li@urgau.ru

ДЖОЛИЕВ Ислам Мамед Оглы,
старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта,
Уральский государственный аграрный университет,
e-mail: djolievislam@mail.ru

ЯКУШЕВА Наталья Владимировна,
Преподаватель кафедры биотехнологии и пищевых продуктов,
Уральский государственный аграрный университет,
e-mail: anw-0405@mail.ru

УКРОЖЕНКО Дарья Сергеевна,
Преподаватель кафедры биотехнологии и пищевых продуктов,
Уральский государственный аграрный университет,
e-mail: darya.ukrozhenkozoo@mail.ru

ШИЛОВЦЕВ Андрей Владимирович,
кандидат исторических наук, доцент кафедры философии,
Уральский государственный аграрный университет,
e-mail: a.shilovtsev@mail.ru

ФЕНОМЕН АВТОРИТЕТА В ПЕДАГОГИКЕ: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ КОНЦЕПЦИЙ «АВТОРИТАРНОСТИ» И «АВТОРИТЕТНОСТИ» НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ЛИДЕРСТВА

Аннотация. В статье предпринята попытка концептуального разграничения понятий «авторитарность» и «авторитетность» в педагогическом дискурсе. Обосновывается тезис о том, что смешение данных категорий ведет к упрощению представлений о природе педагогической власти и неоправданному демонтажу конструктивных оснований влияния педагога. В качестве методологического инструмента демаркации предлагается обращение к теориям лидерства, разработанным в социальной психологии. Анализируется применимость концепций власти-влияния Дж. Френча и Б. Рейвена, трансформационного лидерства Б. Басса, а также классических типологий стилей руководства К. Левина к анализу педагогического взаимодействия. Выявлен парадокс, согласно которому отказ от авторитарных инструментов принуждения повышает реальную, а не мнимую управляемость группы. Результаты исследования позволяют вернуть понятие «педагогический авторитет» в активный научный оборот, освободив его от авторитарных коннотаций и осмыслив в категориях лидерства.

Ключевые слова: педагогический авторитет, авторитарность, авторитетность, власть, влияние, лидерство, лидерство в образовании.

KANEV Prokopiyy Nikolaevich,
Lecturer Department of Physical Education and Sports,
Ural State Agrarian University

SMERNYAGIN Leonid Igorevich,

Lecturer Department of Physical Education and Sports,
Ural State Agrarian University

DZHOLIEV Islam Mamed Ogly,

Senior Lecturer Department of Physical Education and Sports,
Ural State Agrarian University

YAKUSHEVA Natalya Vladimirovna,

Lecturer Department of Biotechnology and Food Products,
Ural State Agrarian University

UKROZHENKO Daria Sergeevna,

Lecturer Department of Biotechnology and Food Products,
Ural State Agrarian University

SHILOVTSEV Andrey Vladimirovich,

Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor, Department of Philosophy,
Ural State Agrarian University

THE PHENOMENON OF AUTHORITY IN PEDAGOGY: RETHINKING THE CONCEPTS OF “AUTHORITARIANISM” AND “AUTHORITY” BASED ON LEADERSHIP THEORY

Annotation. *This article attempts to conceptually distinguish between the concepts of “authoritarianism” and “authority” in pedagogical discourse. It is argued that confusing these categories leads to a simplification of ideas about the nature of pedagogical authority and an unjustified dismantling of the constructive foundations of teacher influence. Leadership theories developed in social psychology are proposed as a methodological tool for demarcation. The applicability of J. French and B. Raven’s concepts of power and influence, B. Bass’s transformational leadership, and K. Lewin’s classical typologies of leadership styles to the analysis of pedagogical interactions is analyzed. A paradox is revealed, according to which the rejection of authoritarian instruments of coercion increases the real, rather than imaginary, controllability of the group. The results of the study make it possible to return the concept of “pedagogical authority” to active scientific circulation, freeing it from authoritarian connotations and understanding it in terms of leadership.*

Key words: *pedagogical authority, authoritarianism, authority, power, influence, leadership, leadership in education.*

Введение

В современном педагогическом дискурсе понятие «авторитет» парадоксальным образом оказалось вытеснено в теньную зону терминологии. С одной стороны, гуманизация образования постулирует отказ от авторитарной модели взаимодействия, воспринимаемой как репрессивная и подавляющая самостоятельность обучающегося. С другой — образовательная практика неумолимо свидетельствует: полный отказ от ведущей роли педагога редуцирует образовательный процесс до оказания услуг, а воспитательный компонент — до необязательного приложения к обучению. Возникает терминологическая путаница, при которой отказ от «авторитарности» зачастую прочитывается как демонтаж «авторитетности» как таковой [3,13].

Центральный вопрос, требующий теоретического разрешения, может быть сформулирован

следующим образом: тождественны ли авторитарность и авторитетность? Если же нет, то каковы сущностные критерии их различия?

Цель настоящей статьи — провести строгую концептуальную границу указанных феноменов, опираясь на инструментарий теорий лидерства, накопленный в смежных социальных науках. Обращение к теориям лидерства представляется эвристически продуктивным, поскольку в них разработаны детальные таксономии оснований власти, влияния и стилей руководства, позволяющие нетривиально взглянуть на природу педагогического взаимодействия.

Этимологические основания различий

Прежде чем обращаться к современным теориям, целесообразно уточнить этимологию ключевых понятий. Термин «авторитет» восходит к латинскому *auctoritas* — влияние, вес, призна-

ние, совет, поручительство. В римском праве и политической культуре *auctoritas* противопоставлялась *potestas* (власть, основанная на силе и принуждении) и *imperium* (право командования). *Auctoritas* представляла собой неформальное влияние, которым обладал человек или институт в силу признания общиной его опыта, мудрости, заслуг. Это влияние не требовало внешнего принуждения, оно реализовывалось через добровольное делегирование права давать советы и выносить суждения [5].

«Авторитарность» же является производным понятием, сформировавшимся значительно позже в контексте политических теорий XIX–XX веков. Авторитарность подразумевает концентрацию власти, требование беспрекословного подчинения, подавление инакомыслия. Исторически и семантически авторитарность сближается не с *auctoritas*, а с *imperium* — властью приказа. В педагогический обиход данное понятие вошло через критику традиционной школы как института, воспроизводящего репрессивные социальные практики [4, 10].

Таким образом, уже на уровне этимологии обнаруживается нетождественность феноменов, обозначаемых данными терминами. Авторитарность подразумевает признание за субъектом права на влияние, авторитарность — принудительное осуществление власти.

Наследие А.С. Макаренко: ложный и истинный авторитет

В отечественной педагогике значительный вклад в осмысление данной последовательности внес А.С. Макаренко. В работе «Проблемы школьного советского воспитания» и цикле лекций для родителей он вводит разграничение на «ложный» и «истинный» авторитет. Ложный авторитет, по Макаренко, конструируется искусственно и держится на внешних атрибутах: авторитете расстояния (отстраненность, недоступность), высокомерие, педантизма (бюрократическая требовательность), резонерства (бесконечные нотации), любви (попустительство), доброты (мягкотелость), подкупа (обещание благ за послушание). Эти формы ложного авторитета, подчеркивает Макаренко, не имеют отношения к подлинному воспитанию, поскольку формируют конформное, зависимое поведение, а не осознанное принятие норм.

Истинный же авторитет строится на знании педагогом жизни и интересов воспитанников, на помощи им в преодолении трудностей, на личной ответственности и гражданском примере. Он не требует специального «конструирования», а естественно рождается из содержательной и продуктивной совместной деятельности. Примечательно, что данная концепция, сформулирован-

ная в 1930-е годы, во многом предвосхищает более поздние разработки в области теорий лидерства, акцентирующие различие между формальным руководством и неформальным влиянием [1].

Теории лидерства как методологическая оптика

Одним из первых экспериментальных исследований, позволяющих разграничить стили руководства и их эффекты, стал классический эксперимент, проведенный группой психологов под руководством Курта Левина (*Lewin, Lippitt, White*) в 1939 году. Исследователи выделили три стили руководства: авторитарный, демократический и попустительский. В эксперименте, проведенном на детских группах, выяснилось, что авторитарный стиль, при котором руководитель единолично принимает решения и жестко контролирует их исполнение, обеспечивает количественную продуктивность, однако порождает агрессивность и конкуренцию между членами группы, зависимость от внешнего контроля и снижение инициативы в отсутствие руководителя. Демократический стиль способствовал более высокому качеству работы, кооперации и сохранению мотивации даже тогда, когда руководитель покидал помещение [8, 15].

Вместе с тем было бы неверно интерпретировать описанные экспериментальные данные в упрощённом ключе — как безоговорочное доказательство принципиальной ущербности любого проявления директивности. Следует принять во внимание, что демократический лидер в экспериментальной схеме Левина отнюдь не устраняется от управления группой: он сохраняет позицию ведущего и продолжает нести ответственность за ход и результат совместной деятельности. Меняется, однако, сам способ реализации руководства — с командно-распорядительного на координационный. Соответственно, в данном случае корректнее говорить не об исчезновении авторитета как такового, а о переходе к авторитету принципиально иного качества — основанному не на принуждении, а на вовлечённости и согласовании.

Дальнейшее развитие теорий лидерства открыло новые возможности для анализа педагогической власти. В 1959 году Дж. Френч и Б. Рейвен предложили таксономию, включающую пять оснований власти: власть принуждения, власть вознаграждения, легитимную, экспертную и референтную [7]. Будучи спроецированной на сферу обучения и воспитания, данная классификация позволяет отчётливо увидеть различия между авторитарной и авторитетной моделями. Авторитарный педагог выстраивает своё влияние преимущественно на первых трёх основаниях — он апеллирует к угрозе наказания (принуждение),

обещанию поощрений (вознаграждение) и своему формальному статусу, выражающемуся в негласной презумпции: «я — педагог, следовательно, вы обязаны мне подчиняться» (легитимная власть). Функционируя в такой логике, учитель неизбежно запускает механизмы внешней мотивации: обучающийся выполняет предъявляемые требования не потому, что признает их внутреннюю значимость, а из стремления избежать санкций либо заслужить награду.

Авторитетная модель, напротив, базируется на экспертной и референтной власти. Экспертная власть предполагает, что ученик признает глубокое знание педагогом предмета, его компетентность. Референтная власть означает, что ученик испытывает уважение и симпатию к педагогу, хочет быть сопричастным носителю этого знания. Принципиальное отличие здесь в добровольности: авторитетный педагог не требует подчинения — он получает право на влияние в результате признания этого права «снизу» [9].

Трансформационное и транзакционное лидерство

Дополнительные аналитические возможности предоставляет концепция трансформационного и транзакционного лидерства, сформулированная Бернардом Бассом (Bass, 1985; Bass & Riggio, 2006) на основе идей Джеймса Бернса [6]. Транзакционное лидерство представляет собой обмен: лидер предоставляет последователям вознаграждение в обмен на выполнение требуемых действий. Трансформационное лидерство направлено на изменение ценностей, установок, мотивации последователей таким образом, что они начинают воспринимать цели лидера и группы как собственные.

В структурном отношении трансформационное лидерство, как его описывают Басс и Риджио, включает четыре взаимосвязанных компонента. Первый — идеализированное влияние — предполагает, что лидер сам выступает живым воплощением декларируемых ценностей, служит ролевой моделью для последователей. Второй компонент, вдохновляющая мотивация, связан со способностью формулировать привлекательный образ будущего и заражать окружающих энтузиазмом. Третий — интеллектуальная стимуляция — выражается в поощрении критического мышления, сомнения в устоявшихся догмах, самостоятельного поиска решений. Наконец, четвёртый компонент — индивидуализированное внимание — подразумевает чуткость к уникальным потребностям и потенциалу каждого последователя, отказ от уравнилельного подхода.

Педагог, тяготеющий к авторитарному полюсу, реализует принципиально иную — транзакционную — схему взаимодействия. В рамках

этой логики он формулирует задание и устанавливает санкции за его невыполнение либо, напротив, вознаграждение за надлежащее исполнение. Обучающийся низводится здесь до положения исполнителя, чья субъектность редуцируется к аккуратности, своевременности и послушанию. Авторитетный же педагог действует скорее как трансформационный лидер: он не ограничивается трансляцией информации, но стремится заразить интересом к самому предмету, раскрыть его значимость за пределами школьного кабинета, всерьёз отнестись к мнению ученика, стимулировать вопросы и сомнения, а не гасить их. При таком подходе знание перестаёт восприниматься как нечто внешнее, навязанное извне — оно постепенно интериоризируется, вращаясь в смысловую ткань внутреннего мира обучающегося.

Описанный механизм обнаруживает глубинное концептуальное родство с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского. Как известно, согласно Выготскому, становление высших психических функций разворачивается через переход от интерпсихической формы (распределённой между взрослым и ребёнком в их совместной деятельности) к форме интрапсихической (присвоенной, ставшей внутренним достоянием самого ребёнка) [2]. Трансформационное лидерство педагога правомерно рассматривать именно как механизм обеспечения подобного перехода — как способ построения зоны ближайшего развития, внутри которой направляющее влияние взрослого не консервирует зависимость, а, напротив, шаг за шагом уступает место растущей самостоятельности ребёнка.

Парадокс авторитетности: дисциплина и сопротивление

Нередко в защиту авторитарных методов приводится аргумент, апеллирующий к насущной потребности в поддержании порядка: педагог, утверждают сторонники этой позиции, просто обязан обладать властью, без которой дисциплина в классе недостижима. Однако при ближайшем рассмотрении здесь обнаруживается парадокс, заслуживающий самостоятельного анализа [11].

Дисциплина, выстроенная на авторитарных началах, есть не что иное, как тишина, рождённая страхом. Подобный порядок не способен существовать без неусыпного внешнего надзора: как только контролирующая фигура исчезает из поля зрения, мотивация к соблюдению установленных правил стремительно угасает. Итогом авторитарного воздействия становится конформность — внешнее послушание, за которым не стоит внутреннего, осознанного принятия транслируемых норм. Хуже того, подавляя инициативу и попытки критического осмысления, авторитарный стиль невольно создаёт питательную среду для скрытых

форм сопротивления — от имитации учебной активности до тихого саботажа, а в крайних случаях и открытого конфликта [14].

Иначе устроена дисциплина, порожаемая авторитетной моделью взаимодействия. Она опирается не на страх, а на познавательный интерес, внутреннее самоопределение и уважение к личности педагога. Именно эти основания делают её значительно более устойчивой: такой порядок сохраняется и в отсутствие внешних санкций, поскольку поддерживается изнутри, а не навязан извне. Таким образом, парадокс состоит в следующем: чем настойчивее педагог стремится утвердить собственную власть инструментами принуждения, тем более хрупкой и менее продуктивной она оказывается в действительности. И напротив — осознанный отказ от арсенала авторитарных средств в пользу выстраивания авторитетного влияния парадоксальным образом ведёт к возрастанию реальной, а не показной управляемости учебной группы.

Ограничения и риски

Вместе с тем было бы методологически ошибочным идеализировать авторитетную модель и приписывать ей статус универсального рецепта, применимого в любых обстоятельствах. Практическая реализация авторитетного стиля сопряжена с необходимостью задействовать значительные личностные ресурсы: от педагога требуются высокая предметная и методическая компетентность, развитая эмоциональная устойчивость, способность к тонкой коммуникативной настройке. В реальных же условиях массовой школы — с её переполненными классами, разбухшей бюрократической отчётностью и жёсткой, по сути конвейерной, организацией учебного процесса — у учителя подчас не остаётся ни временных, ни психологических резервов для выстраивания индивидуализированного, трансформационного по своему характеру взаимодействия. В этой связи стоит признать, что авторитарные практики нередко укореняются вовсе не вследствие злонамеренности или педагогической несостоятельности: они выступают, скорее, в роли защитного механизма, позволяющего педагогу сохранять профессиональную работоспособность на фоне нарастающего выгорания [12]. Иными словами, авторитарность в подобных случаях есть не столько осознанный выбор, сколько симптом — следствие системных дефицитов, в которые погружён современный учитель.

Кроме того, определенные возрастные периоды и образовательные контексты могут требовать большей директивности и опоры на легитимную власть. Важно не абсолютизировать противопоставление авторитарности и авторитетности, а понимать их как сплошного непрерывного полюса,

между которыми педагог движется в зависимости от педагогической ситуации. Тем не менее, задачей педагога-профессионала остается стремление к авторитетному полюсу как более продуктивному в долгосрочной перспективе.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволил осуществить концептуальную демаркацию понятий «авторитарность» и «авторитетность», которые в массовом педагогическом сознании и отчасти в научной литературе нередко употребляются как синонимичные или, по меньшей мере, рядоположенные. Обращение к этимологическим корням рассматриваемых категорий обнаружило их генетическую разнородность: если «авторитет» (от лат. *auctoritas*) исторически подразумевал влияние, основанное на добровольном признании опыта и мудрости, то «авторитарность» сформировалась в терминологическом поле, описывающем принудительную власть и подавление. Данное различие, лежащее на поверхности языка, парадоксальным образом ускользает из поля зрения при обсуждении педагогических проблем, что и порождает путаницу, при которой критика авторитарных практик неоправданно переносится на феномен авторитета как такового.

Привлечение методологического инструментария теорий лидерства — в частности, таксономии оснований власти Дж. Френча и Б. Рейвена, концепции трансформационного лидерства Б. Басса и классических экспериментальных данных школы К. Левина — позволило перевести различие из области интуитивных догадок в плоскость операционализируемых критериев. Было показано, что авторитарная модель педагогического взаимодействия эксплуатирует преимущественно власть принуждения, вознаграждения и легитимный статус, порождая внешнюю, ситуативную мотивацию подчинения. Авторитетная модель, напротив, базируется на экспертной и референтной власти, предполагает трансформационное, а не транзакционное влияние и производит качественно иной тип дисциплины — дисциплину, основанную на осознанном принятии норм и интересе к предмету.

Отдельного внимания заслуживает обнаруженный в ходе анализа парадокс: чем настойчивее педагог прибегает к авторитарным инструментам утверждения своей власти, тем менее устойчивой и продуктивной эта власть оказывается в долгосрочной перспективе. И, напротив, отказ от принуждения в пользу авторитетного влияния, при прочих равных условиях, повышает реальную управляемость группы и качество образовательных результатов.

Вместе с тем, было бы некорректным завершать исследование утверждением, будто автори-

тетная модель лишена ограничений. Ее реализация предъявляет значительно более высокие требования к личностным и профессиональным ресурсам педагога, а в ряде образовательных ситуаций — например, при работе с девиантным поведением в острой фазе — элементы директивности остаются неизбежными. Авторитарность и авторитетность, таким образом, правильнее рассматривать не как дискретные состояния, а как полюса континуума, движение вдоль которого составляет существо профессиональной рефлексии педагога-практика.

Список литературы:

- [1] Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 4. — М. : Педагогика, 1984. — С. 123–206.
- [2] Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
- [3] Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. — М. : Гранд-Фаир, 2004. — 576 с.
- [4] Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; пер. с англ. Г.Ф. Швейника. — М. : АСТ, 2017. — 288 с.
- [5] Луначарский А.В. О воспитании и образовании / А.В. Луначарский ; под ред. А.М. Арсеньева. — М. : Педагогика, 1976. — 640 с.
- [6] Bass B.M. Transformational Leadership / B.M. Bass, R.E. Riggio. — 2nd ed. — Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. — 282 p.
- [7] French J.R.P. The Bases of Social Power / J.R.P. French, B. Raven // Studies in Social Power / ed. by D. Cartwright. — Ann Arbor : University of Michigan Press, 1959. — P. 150–167.
- [8] Lewin K. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates / K. Lewin, R. Lippitt, R.K. White // Journal of Social Psychology. — 1939. — Vol. 10, № 2. — P. 271–299.
- [9] Burns J.M. Leadership / J.M. Burns. — New York : Harper & Row, 1978. — 530 p.
- [10] Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг ; пер. с англ. А.Б. Орлова. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.
- [11] Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно, Э. Френкель-Брюнsvик, Д. Левинсон, Р. Санфорд ; пер. с англ. — М. : Астрель, 2012. — 480 с.
- [12] Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
- [13] Слободчиков В.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М. : ПСТГУ, 2013. — 400 с.

[14] Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. — М. : МИРОС, 2002. — 296 с.

[15] Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1986. — 422 с.

References:

- [1] Makarenko A.S. Problems of Soviet School Education / A.S. Makarenko // Pedagogical Works: in 8 volumes. Vol. 4. - Moscow: Pedagogy, 1984. - Pp. 123-206.
- [2] Vygotsky L.S. Thinking and Speech / L.S. Vygotsky. - Moscow: Labyrinth, 1999. - 352 p.
- [3] Ushinsky K.D. Man as an Object of Education: An Experience of Pedagogical Anthropology / K.D. Ushinsky. - Moscow: Grand-Fair, 2004. - 576 p.
- [4] Fromm E. Escape from Freedom / E. Fromm; translated from English by G.F. Shveytnik. - M.: AST, 2017. - 288 p.
- [5] Lunacharsky A.V. About upbringing and education / A.V. Lunacharsky; edited by A.M. Arsenyev. - M.: Pedagogy, 1976. - 640 p.
- [6] Bass B.M. Transformational Leadership / B.M. Bass, R.E. Riggio. — 2nd ed. - Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. - 282 p.
- [7] French J.R.P. The Bases of Social Power / J.R.P. French, B. Raven // Studies in Social Power / ed. by D. Cartwright. - Ann Arbor: University of Michigan Press, 1959. - P. 150–167.
- [8] Lewin K. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates / K. Lewin, R. Lippitt, R.K. White // Journal of Social Psychology. — 1939. — Vol. 10, № 2. — P. 271–299.
- [9] Burns J.M. Leadership / J.M. Burns. — New York : Harper & Row, 1978. — 530 p.
- [10] Rogers K. Freedom to Learn / K. Rogers, J. Freiberg ; trans. from English by A.B. Orlova. — Moscow : Smysl, 2002. — 527 p.
- [11] Adorno T. Research on the Authoritarian Personality / T. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. Levinson, R. Sanford ; trans. from English. — M. : Astrel, 2012. — 480 p.
- [12] Mitina L.M. Psychology of Labor and Professional Development of a Teacher / L.M. Mitina. — M. : Academy, 2004. — 320 p.
- [13] Slobodchikov V.I. Psychology of Human Development: Development of Subjective Reality in Ontogenesis / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. — M. : PSTGU, 2013. — 400 p.
- [14] Gazman O.S. Non-Classical Education: From Authoritarian Pedagogy to Pedagogy of Freedom / O.S. Gazman. — M. : MIROS, 2002. — 296 p.
- [15] Burns R. Development of the Self-Concept and Education / R. Burns; trans. from English. — M.: Progress, 1986. — 422 p.