

## ФИЛОСОФИЯ

(шифр научной специальности: 5.7.7)

Научная статья

УДК 101

doi: 10.18522/2070-1403-2023-99-4-68-76

### ФИЛОСОФСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ АВТОРИТЕТА В ПЕДАГОГИКЕ – ИММАНУИЛ КАНТ И ЭРИХ ФРОММ\*

© Анна Юрьевна Шачина<sup>1</sup>, Тереза Йенеи<sup>2</sup>, Лайош Андраш Киш<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Независимый исследователь, г. Мурманск, Россия; <sup>2,3</sup>Университет Ньиредьхазы, г. Ньиредьхазы, Венгрия

<sup>1</sup>anna\_shachina@mail.ru <sup>2</sup>jenei.terez@nye.hu <sup>3</sup>kiss.lajos@nye.hu

**Аннотация.** Рассматривается вопрос о возможности и необходимости легитимного авторитета применительно к образованию в так называемых постмодернистских обществах. Анализируется современное состояние проблемы, показана антиномия между неосуществимостью воспитания и обучения без авторитета и главной целью образования – достижением личностной свободы, которая нашла свое отражение в Конвенции о правах ребёнка. Раскрывается содержание этой антиномии в трактате И. Канта «О педагогике» и в работах Эриха Фромма. Показана диалектика развития данных понятий обоими мыслителями. Подчеркивается значение основанной на трансцендентально-критической философии педагогической системы Иммануила Канта, с его требованием «Sapere aude!» в качестве критерия достижения совершеннолетия. Акцентируются доказанные Кантом и Фроммом аспекты: некомпетентность и бесперспективность авторитаризма и важность авторитета педагога.

**Ключевые слова:** эрозия авторитета, право на заботу, право свободы, принуждение, рациональный и иррациональный авторитет, открытый и анонимный авторитет, признание.

**Для цитирования:** Шачина А.Ю., Йенеи Т., Киш Л.А. Философский взгляд на проблему авторитета в педагогике – Иммануил Кант и Эрих Фромм // Гуманитарные и социальные науки. 2023. Т. 99. № 4. С. 68-76. doi: 10.18522/2070-1403-2023-99-4-68-76

## PHILOSOPHY

(specialty: 5.7.7)

Original article

### Philosophical view on the problem of authority in pedagogy – Immanuel Kant and Erich Fromm

© Anna Yu. Shachina<sup>1</sup>, Teréz Jenei<sup>2</sup>, Lajos A. Kiss<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Independent researcher, Murmansk, Russian Federation; <sup>2,3</sup>University of Nyíregyháza, Nyíregyháza, Hungary

<sup>1</sup>anna\_shachina@mail.ru <sup>2</sup>jenei.terez@nye.hu <sup>3</sup>kiss.lajos@nye.hu

**Abstract.** The article is devoted to a topical issue about the possibility and necessity of legitimate authority in relation to education in the so-called postmodern societies. Based on the analysis of the current state of the problem the authors of the article have established and shown in the Introduction that in this connection we are talking about an antinomy between the impracticability of education and training without authority and the main goal of education – the achievement of personal freedom, which is reflected in the Convention on the Rights of the Child. This article reveals the content of this antinomy in the treatise of I. Kant “On Pedagogy” and in the works of Erich Fromm. The authors of the article are trying to demonstrate the dialectic of the development of these concepts by both thinkers. In the first part of the article, the authors emphasize the significance of Immanuel Kant’s pedagogical system based on his transcendental critical philosophy with the appeal “Sapere aude!” as a criterion for reaching adulthood. Kant sees the main problem of education in the question of how to connect the incompatible: submission to the necessary, restraint and achievement of personal freedom, self-determination.

\*\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и РЯИК в рамках научного проекта № 20-511-23002 «Миграция идей и формирование национальных философских традиций: диалоги поверх границ».

**Key words:** erosion of authority, right to care, freedom right, restraint, rational and irrational authority, open and anonymous authority, recognition.

**For citation:** Shachina A.Yu., Jenei T., Kiss L.A. Philosophical view on the problem of authority in pedagogy – Immanuel Kant and Erich Fromm. *The Humanities and Social Sciences*. 2023. Vol. 99. No 4. P. 68-76. doi: 10.18522/2070-1403-2023-99-4-68-76

### *Введение*

В последние десятилетия авторитет стал одним из главных предметов в философско-педагогических дискуссиях во всём западном мире. Об этом ещё в конце 80-х гг. прошлого столетия писал Армин Бадер [8], а Жан Хуссе уже в наши дни выражает сходные мысли: «Нравится нам или не нравится, история образовательных практик – это история власти. Вопрос власти и авторитета в школе проходит через века, он структурирует ее и выражает самую ее сущность» [17]. Самый важный вопрос звучит следующим образом: возможно ли, чтобы в так называемых постмодернистских обществах вообще имел бы место легитимный авторитет? [18, с. 639–650].

Хорошо известно, что основная характеристика мышления постмодерна как раз и заключается в отказе от всякой институциональности и от какого бы то ни было авторитета [6, с. 296–327]. Как во многих своих трудах показал Зигмунт Бауман, постмодерн (или поздний модерн), в противоположность универсализму модерна превозносит радикальное многообразие: «Да, постмодерн переворачивает знаки ценностей, которые являются центральными для модерна, такие как единообразие и универсализм. И как только было признано, что многообразие жизненных форм не редуцируемо, и невероятно, что они сольются, его [это многообразие] не только неохотно признали, но возвели в ранг наивысшей позитивной ценности, которая как не исчерпывается одной жизненной формой, цель которой – универсализм, так и не деградирует до формы, которая стремится к универсальному господству» [9, с. 127].

Также известный французский философ Жак Буверес считает постоянную эрозию авторитета одним из важнейших признаков нашего времени. Мы живем, пишет он, в рационалистических и демократических обществах, в которых кажется невозможным преобладание какого-либо авторитета. Авторитет не в состоянии привести достаточный для самого себя аргумент. Но если бы авторитет и попытался сделать это, этот процесс имел бы фатальные последствия для него самого. Авторитет, который нашел себе рациональное оправдание, прекращает быть подлинным авторитетом.

Другой аспект дискуссий об авторитете связан с проблематикой «расширения прав» – возможности и границы этого расширения были одной из центральных тем общественных дискуссий на Западе. Имеются в виду: права цветных людей, права женщин, права гомосексуалистов и, не в последнюю очередь, права ребенка. Как пишет Роджер Монье в произведении «Освобождение ребенка» [18], уже во времена модерна авторитет в целом ставился под вопрос, но сегодня как никогда ранее полный отказ от педагогического авторитета поместил требование прав ребенка в их основе в другую интерпретационную структуру.

Это изменение хорошо продемонстрировано Аленом Рено в его произведении «Конец авторитета» (*“La fin de l'autorité”*): «Радикальность постановки вопроса, его актуальность и “драматичность” тона связаны с фактом, что этот “авторитарный” компонент, очевидно, так неразрывно связан с воспитанием, что поистине оказывается поставленной на карту сама возможность воспитательного процесса». Согласно Рено, признание прав ребенка – это важная ценность, но это функционально только «с осторожным взглядом в будущее». Такова установка «консервативного направления», которое «нацелено на защиту всего того, что в школе (но также в семье) представляет “традиционное”» [Цит. по: 18, с. 643]. Если есть традиционные ценности, то уместно передавать их от поколения к поколению. Но такой процесс передачи может основываться только на рациональной аргументации, потому что «авторизированная» передача ценностей может нарушить права ребенка. В крайнем случае, это могло бы даже означать, что как родители, так и педагоги могут стать лишними в этой педагогической трансмиссии. Как говорится в смешном французском каламбуре: “Des pères aux pairs”. Это означает: задача воспитания с родителей и педагогов была бы перенесена на одноклассников [10, с. 51].

Рено считает, что дети имеют право как на заботу, так и на свободу. Право на заботу и право свободы взаимно ограничивают друг друга: «Это – право на заботу, которое устанавливает границу праву свободы, в то время как признание права свободы предохраняет от чрезмерно покровительствующей образовательной практики. Дети, таким образом, должны быть защищены от слишком большой свободы и освобождены от слишком большой опеки. Это – взаимообусловленное ограничение, которое следует обеспечить по ту сторону «либертарианских» и «протекционистских» эксцессов в дискуссии об образовании. Родителям и учителям должна быть оказана помощь в обретении ориентиров, которые им нужны и которые они более не могут найти в прежних авторитарных представлениях» [18, с. 644]. Следовательно, родители и воспитатели должны в этом случае одновременно выполнять взаимоисключающие требования: они должны заботиться о ребенке, что без авторитета – практически неразрешимая задача; и они должны предоставить ребенку свободу, которая в свою очередь не терпит авторитет.

Складывается впечатление, что в рамках предложенной Рено интерпретации нет различия между принуждением и авторитетом. Пиа Мария Энгельгардт и Кристина Зейдл в своих исследованиях несколько иначе рассматривают данную проблематику: «Если принуждение обращено против воли и, вероятно, ограничивает намерение и, тем самым, свободу лица, то авторитет предполагает, что воля приходит к признанию самой себя» [11, с. 114]. К авторитету нельзя принудить, заявляют они. Если насаждают авторитет, то в конце концов это приводит к неизбежной его потере: «Авторитеты могут существовать по сути только в том случае, если есть человек или группа людей, которые также признают их авторитет» [11, с. 115]. Из этого следует утверждение, относящееся к смыслу педагогической профессии, что принуждение сегодня непредставимо в качестве «средства воспитания». В конце своих исследований авторы всё же аргументируют, что принуждение и авторитет в некоторых случаях не исключаются. При этом они по праву указывают на философско-педагогические идеи И. Канта.

#### *Кант об авторитете*

Систематический анализ проблемы авторитета начался в эпоху Просвещения. «Основная политическая идея Просвещения о праве всех граждан на свободу нашла дорогу также к педагогическому мышлению» [11, с. 115]. В 1776/77 учебном году Иммануил Кант читает для студентов Кенигсбергского университета свои лекции о педагогике, в которых можно найти множество замечаний на тему свободы и авторитета. В изданном на основе этих лекций Теодором Ринком «Трактате о педагогике» (1803) аргументация немецкого философа начинается с определения человека [5, с. 445–504].

Кант пишет, что животное достаточно определить как существо, наделённое инстинктами. Животное приходит в этот мир в почти совершенной форме. В противоположность животным, человеку для его существования нужен свой собственный разум. «У него нет инстинкта, и он должен сам вырабатывать план своего поведения. Но так как он, появляясь на свет совершенно беспомощным, не в состоянии сделать это сразу, то о нем должны позаботиться другие» [5, с. 446]. Сама по себе дикая человеческая природа должна быть укрощена, и неоспоримо педагогическое кредо Канта: «Человек – единственное создание, подлежащее воспитанию... Человек может стать человеком только путем воспитания. Он – то, что делает из него воспитание... Возможно, воспитание будет постепенно улучшаться, и каждое последующее поколение будет делать шаг вперед по пути к усовершенствованию человечества... Теперь это может осуществиться. Ибо лишь теперь начинают судить правильно и давать себе ясный отчет в том, что, собственно, относится к хорошему воспитанию. Заманчиво представить себе, что благодаря воспитанию человеческая природа будет развиваться всё лучше и лучше, и что ей можно придать такую форму, которая соответствовала бы идеалу человечности. Эта надежда открывает нам в перспективе будущее, более счастливое поколение людей» [5, с. 444–448].

Что же такое воспитание, согласно определению Канта? «Под воспитанием мы понимаем уход (попечение, содержание), дисциплину (выдержку) и обучение вместе с образованием. Сообразно с этим человек бывает грудным младенцем, питомцем и учеником» [5, с. 445]. Обучение – это комплексная и требующая больших временных затрат задача; при этом по меньшей мере в первой фазе этого процесса вполне естественны асимметрические отношения (учитель/учительница – ученик/ученица). Но есть и другие формы асимметрии: «Одно поколение воспитывает другое» [5, с. 445]. Отсюда следует, что для того чтобы привести детей к разумению, нужно соблюдать гармонию между свободой и принуждением: «Дисциплина предостерегает, чтобы человек в силу своих животных побуждений не уклонялся от своего назначения, от человечности. Она должна его ограничивать, чтобы он в силу дикости и несмышлёности не подвергал себя опасностям. Дисциплина, таким образом, есть лишь негативная педагогическая мера, а именно – действие, благодаря которому человек освобождается от своей дикости; наставление же, в противоположность этому, есть позитивная часть воспитания» [5, с. 445].

Кант понимает, насколько трудна эта задача, потому что человек (ребёнок) в силу своей природы имеет большую тягу к свободе. Свобода – это базовая ценность, которой не хотят поступаться часто даже ценой собственной жизни. При этом Канту известно, что тяга к свободе часто смешивается с дикими инстинктами и ни в коем случае не так «благородна», как полагал Ж.-Ж. Руссо. Укротить дикие инстинкты, предотвратить интерес или тягу к злу – трудная, но не невозможная задача, потому что человеческой природе свойственно подражание, как это было замечено ещё у первой человеческой супружеской пары.

«Воспитание есть искусство, применение которого должно совершенствоваться многими поколениями» [5, с. 449]. Задача эпохи Просвещения – превратить искусство воспитания в науку. Образование должно готовить специалистов в этой области. Наука о воспитании отличается от принятого порядка ухода за детьми в семье и от общественного (политического) управления. «Родители заботятся о своей семье, правители – о государстве. И те, и другие не ставят своей конечной целью всеобщее благо и то совершенство, к которому предназначено человечество и для которого оно имеет все данные. А план воспитания должен быть составлен с космополитической точки зрения» [5, с. 452].

Воспитание решает разнообразные задачи. При этом ступени надстраиваются друг над другом, но все они направлены на конечную цель воспитания, то есть на его самоустранение, на нравственное самоопределение воспитанника, на его способность к самовоспитанию и самообразованию – к самосовершенствованию, как к цели, которая в то же время есть долг. Кант выделяет следующие задачи (и соответственно этому – этапы) воспитания: уход (обеспечение ребёнка всем жизненно-необходимым); дисциплинирование, т.е. укрощение дикости; культивирование (наставление и обучение); цивилизование (говоря современным языком, социализация); нравственное воспитание, т.е. создание такого образа мыслей, под влиянием которого избирались бы лишь добрые цели; религиозное воспитание. Две последние задачи для Канта – самые важные. Принуждение и авторитет, очевидно, играют важную роль на первых этапах педагогической деятельности. Ответственно обходиться со своей свободой – этому ещё нужно поэтапно учиться.

«В этом процессе обучения сходятся вместе свобода и принуждение. Воспитательное принуждение, например, необходимо, когда ребёнок может нанести себе вред, или стоит на пути у другого, или, прежде всего, когда принуждение продиктовано законом» [11, с. 116]. (Если 3-летний ребёнок близок к тому, чтобы выпасть из окна 8-го этажа, то не стоит с ним рационально дискутировать.) Совершенно очевидно, что человек должен быть воспитан и приобщён к культуре. Однако Кант пишет: «Одна из труднейших проблем воспитания заключается в том, как соединить подчинение законному принуждению со способностью пользоваться своей свободой. Принуждение есть необходимость! Как я взращу я чувство свободы рядом с принуждением? Я должен приучить своего питомца переносить ограничения его свободы, и вместе с тем я должен наставлять его в том, чтобы он умел хорошо ею пользо-

ваться. Без этого всё – пустой механизм, и освободившийся от воспитания не сумеет воспользоваться своей свободой. Он должен с ранних пор чувствовать неизбежное противодействие со стороны общества, чтобы освоиться с трудной задачей оберегать себя, уметь терпеть лишения и зарабатывать, чтобы стать независимым» [5, с. 459].

*Эрих Фромм о рациональном и иррациональном авторитете*

Несмотря на то, что Эрих Фромм – так же, как и И. Кант – был не педагогом, а философом и социальным психологом, он снова и снова, как и великий кёнигсбергский мыслитель, обращается к вопросам о воспитании человека и основным педагогическим проблемам: послушанию, авторитету и др. Позиция Фромма сходна с позицией Иммануила Канта в том, что он тоже видит прямую взаимосвязь между педагогикой, этикой и антропологией. Интересно, что Фромм уже в 50–60-х гг. XX в. осознавал опасность морального релятивизма, что явствует из его произведений тех лет. «Современный интеллектуальный климат характеризуется релятивизмом в этике» [14, с. 319]. Хотя свобода была для него важной человеческой ценностью, она должна отличаться от псевдосвободы чрезмерного эгоизма.

Достигнуть подлинной свободы трудно во многих отношениях. С одной стороны, есть тайна в человеческой природе, которая никогда не станет известна: «Человек – каприз природы» [14, с. 319]. С другой стороны, даже в современных политических системах имеется ряд препятствий для того, чтобы жить действительно свободно. При тоталитарных режимах принуждения вопиющи, но так называемые демократические режимы тоже подавляют человеческую свободу. Дефицит свободы наиболее чётко проявляется в искажённых человеческих отношениях. «Отношение к другим людям может выглядеть совершенно по-разному. Для него могут быть типичными недооценка, злоупотребление власти, маркетинговая ориентация» [14, с. 319].

В рамках данной интерпретации можно ясно различить «нормальные» и «извращённые» формы авторитета. «Прежде чем я начну говорить о вопросе авторитета как этической проблеме современности, я должен предпослать этому теоретическое объяснение понятия авторитета. Имеет смысл проводить различие между рациональным и иррациональным авторитетом. Иррациональный авторитет всегда сопряжён со страхом и проявлениями насилия на основе морального подчинения. Это – авторитет для слепого послушания, который обнаруживается очевиднейшим образом во всем своем проявлении во всех тоталитарных странах» [14, с. 321–322].

Наряду с иррациональным авторитетом есть также поддающийся оправданию и проверке со стороны разума авторитет, который Фромм называет рациональным авторитетом: «Также есть ещё один вид – рациональный авторитет, под которым я понимаю такой вид авторитета, который основывается на компетенции и познании, который допускает критику и имеет тенденцию к снижению, который основывается не на эмоциональных факторах подчинения и мазохизма, но на реальном признании компетенции человека, например, в его профессии» [14, с. 322]. Фромм иллюстрирует сущность рационального авторитета на наглядном примере: на тонущем корабле пассажиры безоговорочно подчиняются приказу капитана, и было бы, очевидно, бессмысленно в данных обстоятельствах сомневаться в его авторитете.

Следующее отличие заключается в различии между открыто применяемым и анонимными видами авторитета. Это очень важное различие, которое никоим образом нельзя игнорировать. «Об открытом авторитете идёт речь, когда отец говорит Джонни: “Не делай этого, иначе ты знаешь, что случится”. Анонимный авторитет – это когда мать говорит Джонни: “Я знаю, что ты хочешь делать”. Джонни понятно по тону её голоса, что она хочет, и чего она не хотела бы» [14, с. 322]. Анонимный авторитет говорит голосом безличной угрозы. «Открытый авторитет через полемику оставляет шанс для развития личности. В противоположность этому, анонимный авторитет не иначе как неприступен и воздействует из засады. Неизвестно, чего он хочет» [14, с. 322]. Анонимный авторитет не может быть оспорен, так как противоположная сторона спора может полагаться на всё, что угодно.

Не только авторитарные режимы используют инструмент безличного авторитета, но также так называемый свободный рынок. Для сегодняшнего дня более характерна не эксплуатация других, а эксплуатация самих себя. В современном мире диктатуры рынка, конечно, имеет место видимость свободных решений, в то время как реклама искусно манипулирует потребителями: «Сегодня каждый эксплуатирует самого себя. Каждый использует себя ради целей вне себя» [14, с. 323].

Четырьмя годами позже в другом своём произведении «Непослушание как педагогическая проблема» Э. Фромм предлагает следующее понимание проблемы авторитета и связанного с ним послушания: «Человеческая история началась с акта непослушания, но это не невероятно, что она найдет своё завершение в акте послушания» [13, с. 367]. Это отнюдь не означает, что рациональный или открытый авторитет полностью утратили своё значение. Наоборот, он всё же играет позитивную роль в обучении и воспитании. Не случайно, что Фромм говорит именно о воспитании, когда он наглядно показывает положительную роль рационального авторитета. «Пример “рационального авторитета” – отношение между учителем и учеником, пример “иррационального авторитета” – отношение между господином и рабом» [13, с. 370].

Конечно, рациональный авторитет не всегда обладает такой силой убеждения, чтобы он был способен преодолеть закостенелый, ставший чертами характера, иррациональный авторитет. Райнер Функ, один из известнейших библиографов Фромма, следующим образом интерпретирует отношение рационального и иррационального признания авторитета в работах Фромма: «Сравнение со значением, которым обладает иррациональный авторитет, показывает, что именно отношения рационального авторитета и прежде всего послушание рациональному авторитету являются постулатами повседневности и играют в ней большую роль таким образом, что им не может не быть найдено место в действительности, представленной как диалектический процесс. Вследствие этого, чтобы лишить силы иррациональные авторитеты, которые угнетают и эксплуатируют людей, авторитарному характеру противопоставляется не ориентация на детерминированный рациональным авторитетом продуктивный характер, но революционный характер, первостепенная цель которого – отрицание иррационального авторитета, и который не проявляет никакого положительного интереса к необходимости рациональных авторитетов» [16, с. 133].

Цель педагогики для Фромма – такая же, как и для Канта: содействие становлению автономной, то есть свободной, личности. По этому поводу Функ замечает: «Анализ всего процесса обретения независимости человека от всякого рода зависимостей показывает, однако, что хотя Эрих Фромм наделяет рациональный авторитет положительной ценностью, при этом всё же декларирует его как ступень для преодоления в процессе, ведущем к становлению независимого человека. Рациональный авторитет может выполнять онтогенетическую, а также филогенетическую функции, но в конечном итоге сам по себе должен быть преодолен» [16, с. 135].

#### *Заключение*

Согласно Э. Фромму, авторитаризм, для которого характерны насилие, подавление другого, который стремится к избыточности для себя и для своих (*überflussend*), а не к достатку и благополучию для всех (*überfließend*) – вызов психологам и психоаналитикам в силу того, что он может быть и неосознанным (и диктатор тоже может приводить рациональные аргументы для оправдания и, более того, обоснования своих поступков) [12; 15]. В основе авторитаризма всегда лежат страсти (властолюбия, честолюбия и корыстолюбия), которые Кант образно называл раковой опухолью для чистого практического разума [3, с. 348] и которые не подлежат толерантности особенно в сфере воспитания. Первоочередная задача воспитателя – создание такой культурной среды развития личности ребёнка, где страсти не нашли бы путь в детскую душу. Здесь, очевидно, прав Руссо, к которому присоединяются Кант и их последователи: согласно Руссо, воспитание сначала должно быть негативным, то есть раннее знакомство со злом недопустимо.

Это, конечно, невозможно, если само зло (авторитаризм) присуще характеру воспитателя. Такой иррациональный авторитет не только не имеет воспитательного значения (если иметь в виду, что подлинное воспитание ориентировано на развитие способности ученика к рациональному критическому мышлению, способности выбирать среди целей добрые цели), но опасен тем, что может пробудить в воспитаннике интерес и склонности к злу. А они, как отметил Кант, развенчав иллюзии Руссо, свойственны человеку («человек от рождения не является моральным существом» [5, с. 496–497]), впоследствии трудноискоренимы (даже если и состоится «революция в образе мыслей») и являются существенным препятствием к становлению способной, способной к самоопределению и самоконтролю личности, к осуществлению тем самым этико-телеологического назначения человечества. Авторитаризм формирует, сообщает ценности, которые, согласно Канту, гетерономны и, в силу этого для нравственности не важны [1, с. 138], а потому он некомпетентен (по Фромму). Авторитет же помогает в раскрытии личностного потенциала, в укреплении, словами последователя Канта философа русского Зарубежья С.И. Гессена, «центростремительных сил личности» [2, с. 84–85], то есть ведёт к самоопределению, автономии. Таким образом, авторитаризму (т.е. иррациональному авторитету, словами Фромма) оба мыслителя явно противопоставляют авторитет воспитателя, наставника, основанный на уважении (оно есть «представление о ценности, которое заставляет меня поступаться себялюбием» [4, с. 83], т.е. оно по сути есть уважение к категорическому императиву в каждом из нас) и на межличностном признании.

Эта мысль нашла своё продолжение и в исследованиях современного мыслителя Франкфуртской школы Акселя Хоннета, которые заложили основу нового направления педагогики – педагогики признания. В этом смысле надо говорить об авторитете воспитателя как необходимой предпосылке возможности воспитания и обучения, то есть образования, которое предполагает влияние извне (*Fremderziehung*), и которое оставляет в нас светлое чувство благодарности своим педагогам, сопровождающее нас в течение всей жизни (ибо благодарность, по меткому замечанию Канта, нельзя исчерпать), что придаёт нам мужество и открывает нам бесконечные возможности для саморазвития и самореализации. Это выдвигает высокие требования к подготовке и к личности педагога (об этом писали Кант, Фромм и многие их последователи). Именно в этом смысле, словами профессора В.В. Серикова, «не важно, “что”, и не важно, “как”, а важно – “кто”».

#### Список источников

1. *Адорно Теодор В.* Проблемы философии морали / Пер. с нем. М.: Республика, 2000. 239 с.
2. *Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М.: Школа пресс, 1995. 448 с.
3. *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения / Пер. с нем. СПб.: Наука, 2002. 471 с.
4. *Кант И.* Основоположения к метафизике нравов / Пер. с нем. // *Кант И.* Сочинения: В 4 т. на немецком и русском языках. Т. 3. М.: Московский философский фонд, 1997. 784 с.
5. *Кант И.* Трактат о педагогике / Пер. с нем. М.: Наука, 1980. С. 445–504.
6. *Огурцов А.П.* Постмодернистский образ человека и педагогика. К 70-летию В.А. Лекторского. // *Субъект, познание, деятельность.* Сборник статей. М.: Канон+, 2002. С. 296–327.
7. *Фромм Э.* Человек для себя / Пер. с нем. М.: Изд-во АСТ, 2020. 320 с.
8. *Bader A.* Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm // *Claßen Johannes* (Hrsg.). *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschaft-Charakter und Erziehung.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1987. P. 61–75.
9. *Bauman Z.* *Moderne und Ambivalenz, Das Ende der Eindeutigkeit.* Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1995. 383 s.
10. *Blais M., Gauchet M., Ottavi D.* *Tranmettre, Apprendre.* Paris: Fayard/Pluriel, 2016. 256 p.

11. Engelhardt P.M., Seidle Ch. Erziehung zwischen Freiheit und Zwang – Zum Problem einer paradoxen Beziehung // Mikhail Th. (dir.): *Zeitlose Probleme der Pädagogik*. Neuauflage [Online]. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, 2011 (Erstellungsdatum: 12 janvier 2021). ISBN: 9782821879539. – URL: <http://books.openedition.org/ksp/3185> (дата обращения 28.02.2023).
12. Fromm E. Der passive Mensch / Ein Vortrag aus der 6-teiligen Reihe “Überdruss und Überfluss” für der Süddeutschen Rundfunk Stuttgart, veranlasst von Hans Jürgen Schultz. Erstsendung am 3. März 1971. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WvLyeij83Tc> (дата обращения 28.02.2023).
13. Fromm E. Der Ungehorsam als ein psychologisches Problem // Fromm, E. Gesamtausgabe in 12 Bänden. Band IX. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH, 1999.
14. Fromm E. Die moralische Verantwortung des modernen Menschen // Fromm, Erich. Gesamtausgabe in 12 Bänden. Band IX. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH, 1999.
15. Fromm E. Psychologie für nicht-Psychologen. Vortrag für den Süddeutschen Rundfunk Stuttgart. Dauer 85 Min. Erstsendung am 01. November 1973. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1phRLKouAvY> (дата обращения 28.02.2023).
16. Funk R. Mut zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH, 1978. 318 s.
17. Houssay J. L’autorité ne passera pas / Recherche et Formation [En ligne]. 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2014, consulté le juin 2021. – URL: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1955> (дата обращения 28.02.2023).
18. Monjo R. Pädagogische Autorität: Unsicherheit und Widersprüche. Eine Auseinandersetzung mit Alain Renaut und Myriam Revault d’Allonnes // *Zeitschrift für Pädagogik*. 2007. № 53. Pp. 639–650.

### References

1. Adorno T. Problems of moral philosophy / Trans. from German. M.: Respublika, 2000. 239 p.
2. Gessen S. Fundamentals of Pedagogy: An Introduction to Applied Philosophy. M.: Shkola press, 1995. 448 p.
3. Kant I. Anthropology from a pragmatic point of view / Trans. from German. St. Petersburg: Nauka, 2002. 471 p.
4. Kant I. Fundamentals to the metaphysics of morals / Trans. from German // *Kant I. Works in 4 volumes in German and Russian*. Vol. 3. M.: Moscow Philosophical Fund, 1997. 784 p.
5. Kant I. Treatise on Pedagogy / Trans. from German // *Kant I. Treatises and letters*. M.: Nauka, 1980. Pp. 445–504.
6. Ogurtsov A.P. Postmodern image of man and pedagogy. To the 70th anniversary of V.A. Lektorskiy // *Subject, cognition, activity / Collection of articles*. M.: Kanon+, 2002. Pp. 296–327.
7. Fromm E. Man for himself / Trans. from German. M.: AST, 2020. 320 p.
8. Bader A. Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm // Claßen Johannes (Hrsg.). *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschaft-Charakter und Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1987. P. 61–75.
9. Bauman Z. *Moderne und Ambivalenz, Das Ende der Eindeutigkeit*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1995. 383 s.
10. Blais M., Gauchet M., Ottavi D. *Tranmettre, Apprendre*. Paris: Fayard/Pluriel, 2016. 256 p.
11. Engelhardt P.M., Seidle Ch. Erziehung zwischen Freiheit und Zwang – Zum Problem einer paradoxen Beziehung // Mikhail Th. (dir.): *Zeitlose Probleme der Pädagogik*. Neuauflage [Online]. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, 2011 (Erstellungsdatum: 12 janvier 2021). ISBN: 9782821879539. – URL: <http://books.openedition.org/ksp/3185> (дата обращения 28.02.2023).

12. *Fromm E.* Der passive Mensch / Ein Vortrag aus der 6-teiligen Reihe “Überdruss und Überfluss” für der Süddeutschen Rundfunk Stuttgart, veranlasst von Hans Jürgen Schultz. Erstsending am 3. März 1971. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WvLyeij83Tc> (accessed 28.02.2023).
13. *Fromm E.* Der Ungehorsam als ein psychologisches Problem // *Fromm, Erich.* Gesamtausgabe in 12 Bänden. Band IX. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH, 1999.
14. *Fromm E.* Die moralische Verantwortung des modernen Menschen // *Fromm, Erich.* Gesamtausgabe in 12 Bänden. Band IX. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH, 1999.
15. *Fromm E.* Psychologie für nicht-Psychologen. Vortrag für den Süddeutschen Rundfunk Stuttgart. Dauer 85 Min. Erstsending am 01. November 1973. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1phRLKoyAvY> (accessed 28.02.2023).
16. *Funk R.* Mut zum Menschen. Erich Fromms Denken und Werk, seine humanistische Religion und Ethik. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH, 1978. 318 s.
17. *Houssay J.* L’*autorité ne passera pas* / Recherche et Formation [En ligne]. 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2014, consulté le juin 2021. – URL: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1955> (accessed 28.02.2023).
18. *Monjo R.* Pädagogische Autorität: Unsicherheit und Widersprüche. Eine Auseinandersetzung mit Alain Renaut und Myriam Revault d’Allonnes // Zeitschrift für Pädagogik. 2007. № 53. Pp. 639–650.

*Статья поступила в редакцию 08.06.2023; одобрена после рецензирования 15.06.2023; принята к публикации 25.06.2023.*

*The article was submitted 08.06.2023; approved after reviewing 15.06.2023; accepted for publication 25.06.2023.*