

Феномен дисциплины в истории и теории педагогики

Григорий Борисович Корнетов, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления, доктор педагогических наук

В Педагогическом энциклопедическом словаре слово «дисциплина» (от латинского *disciplina* — обучение, воспитание) понимается как определённый порядок, поведение людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали, а также требованиям той или иной организации¹. Опираясь на историю и теорию педагогики, попытаемся ответить на вопросы: что такое дисциплина в образовании? Для чего она нужна при организации учебно-воспитательного процесса? Каким образом она может и должна обеспечиваться при решении педагогических задач образования человека?

Эти вопросы могут показаться странными. Весь опыт педагогической деятельности подсказывает: дисциплина — это то, чего нет в ребёнке от рождения, чему он сопротивляется, что необходимо воспитать в нём, без чего невозможно полноценно организовать его образование и без чего невозможна сама его жизнь в обществе.

Однако в истории педагогической мысли существуют различные подходы к интерпретации феномена дисциплины. Так, основоположник научной педагогики Я.А. Коменский, разрабатывая идеал пансофической школы («школы всеобщей мудрости»), рассматривал дисциплину как «узы», связывающие работу, подлежащую исполнению, и действующих лиц. Он указывал, что «работа лица и дисциплина должны быть приведены в совершенный порядок»². Рассматривая «законы относительно школьной дисциплины», Я.А. Коменский писал: «Никакое нарушение законов не должно быть терпимо ни в ком, начиная с высших и кончая низшими. Однако для наказаний должны быть известные ступени в соответствии с проступками. Наибольшим обычным у нас наказанием будут розги, наименьшим — разумный выговор... Пусть поддержание дисциплины всегда происходит строго и убедительно, но не шутивно или яростно, чтобы возбуждать страх и уважение, а не смех и ненависть»³.

Классик свободного воспитания А. Нилл, протеста в середине XX в. против извечной педаго-

гической установки на необходимость дисциплинирования ребёнка, писал: «Возникает кошунственный вопрос: а почему, собственно, ребёнок должен слушаться? Я на него отвечаю так: он должен слушаться, чтобы удовлетворить стремление взрослого к власти — зачем же ещё?... Поскольку социальное одобрение — это то, чего хочет каждый, ребёнок сам научается вести себя хорошо, и никакой особенной внешней дисциплины не требуется»⁴.

С.И. Гессен в 20-е гг. XX столетия доказывал, что дисциплина «возможна через нечто иное, чем она сама — через свободу как высшее просвечивающее в ней начало»⁵. По его мнению, дисциплина, обладающая высшей целью, которой служат и властные, и подвластные, обращается к собственной воле и разуму подвластных, оставляет место для личной инициативы, предоставляет выбор средств и путей самостоятельному суждению дисциплинируемых, предполагает их ответственность.

Предлагая своё понимание дисциплины, С.Л. Соловейчик в конце XX в. отмечал, что «школа в нашем сознании — это прежде всего порядок. Учитель не может учить и ничему не научит, если в классе нет дисциплины. Чуть жёстче, чуть мягче, но дисциплина... Дисциплина в распространённом понимании — это послушание, подчинение школьным порядкам. Дисциплина — это подчинение. Discipulus — ученик; ученик обязан слушать учителя. Но для чего? Чтобы учитель мог учить, чтобы класс и каждый из учеников в отдельности работали — учились и про- двигались вперёд, иначе школа перестанет быть школой. Значит, конечный смысл

¹ Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. С. 73–74.

² Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы / Пер. с лат. // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1982. С. 133.

³ Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы / Пер. с лат. // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1982. С. 161–162.

⁴ Нилл А. Саммерхилл — воспитание свободой / Пер. с англ. М., 2000. С. 124, 127.

⁵ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 67.

дисциплины не в послушании, а в работе, в работоспособности класса и ученика. Дисциплина — это не послушание, а трудоспособность, сосредоточение на работе... Дисциплина класса измеряется продуктивностью его работы. И больше ничем»⁶.

По высказанному на рубеже XIX–XX в. мнению П.Ф. Каптерева, в истории педагогики прослеживаются четыре способа выработки и поддержания дисциплины, различающихся по характеру взысканий. Во-первых, самый древний и самый неудовлетворительный способ обеспечения дисциплины — посредством причинения телесной боли и страха (телесные наказания). «Побои, — писал П.Ф. Каптерев, — чрезвычайно грубый приём, особенно в применении к детям, это средство воспитания скотов, а не людей... Путём причинения физических страданий можно вынудить человека почти ко всему, но решительно ни в чём нельзя убедить. Телесное наказание лишено разумной силы»⁷.

Второй способ связан с возбуждением чувства чести и самолюбия (похвалы и порицания, особенно общественные). «По сравнению с телесными наказаниями, — подчёркивал П.Ф. Каптерев, — это начало, конечно, тоньше, деликатнее. С этим началом педагогика от применения скотских приёмов переходит к человеческим, она взывает теперь к человеческой гордости, к человеческому достоинству и на возбуждении этой стороны человеческой природы хочет укрепить влияние педагога на воспитываемых. Благородно-то оно благородно, но не педагогично. Самолюбие и честолюбие, похвалы и порицания, особенно публичные, могут ли быть признаны вполне целесообразными воспитательными средствами?... Похвалы за добродетель — средство воспитать эгоиста, а не действительно добродетельного человека. Самые уколы самолюбия и чести при порицаниях, особенно публичных, едва ли чем разнятся по существу от причинения телесного страдания и страха»⁸.

Третий способ обеспечения дисциплины обеспечивается естественными следствиями поступков (система естественных наказаний). Естественные наказания ставятся на место искусственных взысканий, устраняя их произ-

вольный, часто неадекватный и несправедливый характер. Естественное течение событий, не прерываемое взрослыми, должно привести к тому, что каждое прегрешение и каждый добродетельный проступок увенчаются теми последствиями, к которым они и должны привести. Говоря о недостатках этой системы. П.Ф. Каптерев обращал внимание на то, что «1) следствия поступков могут во многих случаях быть несоизмеримыми с самими действиями;... 2) неблагоприятные следствия многих действий обнаруживаются не сейчас, а спустя долгое время;... 3) положение родителей и педагогов по этой системе неестественно: они лишаются деятельного вмешательства в ход воспитания, они могут только предупреждать воспитываемого относительно последствий его поступков, затем должны оставаться лишь зрителями разворачивающихся на их глазах событий»⁹.

И наконец, четвёртый способ обеспечения дисциплины, сторонником которого был сам П.Ф. Каптерев, состоит в следующем: «Нарушитель дисциплины исключает себя из школьного общества, он не хочет более признавать правил его общественности, берёт назад своё согласие на установленный порядок жизни. Он должен искать другой, более подходящий ему тип школы или воспитываться в семье. А так как нарушение дисциплины детьми в большинстве случаев бывает не принципиальным, а случайным, по лёгкомыслию, раздражительности, необдуманности и т. п., то каждый случай нарушения дисциплины должен быть обсуждён товарищами и на виновного может быть налагаемо временное отлучение от общества товарищей. Других взысканий не должно быть, потому что для них нет достаточно твёрдых педагогических оснований... Отлучение от общества товарищей не есть признание данного поступка дурным, а личности — злокачественной, отлучение от общества не есть осуждение личности и её деяний; отлучение выражает только признание несогласия известного деяния с установленным порядком в школе. Деяние само по себе может быть и хорошим, но оно не подходит, не согласуется с установленным порядком — и только»¹⁰.

В современном педагогическом сознании С.В. Кривцова выделяет, как минимум, три «философии дисциплины», три подхода, которые обуславливают реакцию учителей и воспитателей на поведение своих питомцев: «Первый подход можно назвать «руки прочь». Педагоги, которые придерживаются невмешательского подхода, считают, что молодые люди сами постепенно научатся управлять своим поведением, контролировать себя и принимать верные

⁶ Соловейчик С.Л. Свобода и дисциплина // Воспитание школы: Статьи для своей газеты. М., 2002. С. 39, 41.

⁷ Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. М., 1982. С. 617.

⁸ Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. М., 1982. С. 617, 618.

⁹ Там же. С. 619.

¹⁰ Там же. С. 619–620.

решения. Такие учителя в лучшем случае разъясняют ученикам, что случилось, когда всё уже случилось. Программа дисциплины с точки зрения этого подхода сводится к обучению навыкам общения: эмпатическому слушанию, отражению чувств и т.д. Второй подход можно назвать подходом «твёрдой руки». Педагоги, придерживающиеся этого метода, верят, что внешний контроль совершенно необходим для воспитания. Такие учителя очень похожи на начальников: они требуют, командуют, направляют. Их программа дисциплины предполагает овладение навыками манипулирования учениками ради их же блага. Основные методы воздействия — угрозы и шантаж: «Если ты не замолчишь, я...» (далее называется наказание, связанное с хорошим знанием «слабых мест» ученика). Третий подход можно назвать «возьмёмся за руки». Педагоги, которые придерживаются такой позиции, считают, что конкретные поступки учеников — это результат действия обеих сил: внутренних побуждений и внешних обстоятельств. Такие учителя берут на себя трудную роль ненавязчивого лидера, каждый раз подталкивающего ученика к необходимости осознанного выбора. Они также включают самих учеников в процесс установления правил. Их программа поддержания дисциплины строится на позитивных взаимоотношениях с учениками и повышении их самоуважения с помощью стратегии поддержки»¹¹.

Для понимания сущности дисциплины, осмысления её роли и места в организации воспитания и обучения, возможных и целесообразных способов её достижения необходимо обратиться к рассмотрению тех подходов к феномену дисциплины, которые разрабатывались и разрабатываются теоретиками и практиками образования.

Классическую интерпретацию феномена дисциплины в педагогике дали в конце XVII — начале XIX столетия Д. Локк, И. Кант, И.Г. Герbart и А. Дистервег.

Д. Локк подчёркивал необходимость «сделать душу ребёнка послушной дисциплине и разуму» как раз «в тот наиболее подходящий для этого период, когда юная душа наиболее нежна и легче всего подвержена воздействию». Он утверждал, что «детей следует дисциплинировать с очень ранних лет, если только мы хотим их сделать полезными и на что-либо годными»¹².

Порок, по мнению Д. Локка, заключается в неумении подчинять желания «правилам и ограничениям разума; разница заключается не в том, испытываете ли вы или не испытываете самих

влечений, а в способности управлять ими и отказываться от них. Тот, кто не привык подчинять свои желания разуму других, когда он молод, вряд ли будет вслушиваться и подчиняться голосу своего собственного разума, достигши того возраста, когда он способен им пользоваться... Основа всякой добродетели и всякого достоинства заключается в способности человека отказываться от удовлетворения своих желаний, когда разум не одобряет их. Эту способность надо приобретать и совершенствовать посредством привычки, которая становится лёгкой и естественной, если упражняться в ней с ранних лет... Чем младше дети, тем менее, я думаю, следует удовлетворять их недисциплинированные и беспорядочные желания; и чем слабее их собственный разум, тем сильнее необходимость подчинять их абсолютной власти и ограничениям со стороны тех, на чьём попечении они находятся»¹³.

Задаваясь вопросом, каким образом с ранних лет можно полностью подчинить воле родителей, как сделать так, чтобы ребёнок, выйдя из детских лет, был послушным, Д. Локк писал: «Вы непременно должны установить свой отцовский авторитет возможно раньше, а именно как только он стал способным подчиняться и понимать, в чьей власти находится... Страх и почтительность должны дать вам первую власть над их душами, а любовь и дружба должны закрепить её... По мере того как они будут подрастать и когда подрастут настолько, чтобы руководствоваться своим разумом, строгость управления будет мало-помалу (в той мере, в какой они будут заслуживать) смягчаться...»¹⁴.

Перечисляя элементы «необходимой дисциплины», Д. Локк писал: «...Строгость, поскольку она необходима, тем уместнее, чем дети моложе, и..., если она при правильном применении произвела свой эффект, её следует ослабить и заменить более мягким способом обращения... Послушание и уступчивость, внушённые детям настойчивостью родителей в столь раннем возрасте, что дети не могут помнить, как эти качества у них появились, будут казаться детям естественными и в дальнейшем будут проявлять своё действие с силой природных качеств, предупреждая всякое сопротивление и неповиновение». Д. Локк подчёркивал, что «свобода и потворство не приносят пользы детям, а недостаток рассудительности создаёт необходи-

¹¹ Кривцова С.В. Учитель и проблемы дисциплины. М., 2004. С. 9–10.

¹² Локк Д. Мысли о воспитании. // Соч.: В 3 т. М., 1988. Т.1. С. 432, 434.

¹³ Там же. С. 434, 437, 438.

¹⁴ Там же. С. 439, 440.

мость для них ограничений и дисциплины, и наоборот; властное и строгое отношение — плохой способ обращения с теми, кто уже обладает собственным разумом, чтобы им руководствоваться...»¹⁵.

Д. Локк предупреждал о том, что чрезмерная строгость приводит к «душевной пришибленности», превращая юношу в не причиняющее беспокойство «слабоумное и жалкое существо». Он считал, что «обычный метод воздействия телесным наказанием и розгой, который не требует ни усилий, ни много времени, этот единственный метод поддержания дисциплины, который широко признан воспитателями и доступен их пониманию, является наименее пригодным из всех мыслимых приёмов воспитания... Этот вид наказания совсем не способствует преодолению нашей естественной склонности предаваться физическим и мимолётным удовольствиям и всячески избегать страданий, а скорее поощряет эту склонность и тем самым укрепляет в нас то, что является корнем всех порочных поступков и отступлений от правильной жизни. В самом деле, какой другой мотив, кроме чувственного удовольствия или страдания, руководит ребёнком, который только из страха быть высеченным, вопреки своему влечению корпит над книгой или воздерживается есть нездоровый плод, в котором находит удовольствие»¹⁶. По мнению Д. Локка, «такой род рабской дисциплины создаёт рабский характер. Ребёнок подчиняется и притворяется послушным, пока над ним висит страх розги; но как только этот страх отпал и ребёнок в отсутствие наблюдающего глаза может рассчитывать на безнаказанность, он даёт ещё больший простор своей естественной склонности, которая, таким образом, нисколько не изменяется, а, напротив, лишь становится в нём значительно сильнее и обычно после такого насильственного сдерживания прорывается с ещё большей силой... Побои и все прочие виды унижающих телесных наказаний не являются подходящими дисциплинарными мерами при воспитании детей, которых мы хотим сделать разумными, добрыми и талантливыми

людьми; эти меры следует поэтому применять очень редко, и притом только по серьёзным основаниям, и лишь в крайних случаях. С другой стороны, нужно тщательно избегать поощрения детей путём награждения их вещами, ко-

торые им нравятся. Кто даёт своему сыну яблоко, или пряник, или какой-либо другой из наиболее любимых им предметов этого рода с целью заставить его сидеть за книгой, тот только поощряет его любовь к удовольствиям и потворствует этой опасной склонности, которую надлежало бы всеми средствами обуздывать и подавлять в нём»¹⁷.

Размышляя о желательных методах дисциплинирования детей, Д. Локк писал: «Те награды и наказания, посредством которых мы должны держать детей в порядке, совсем другого рода, и они-то обладают такой силой, что раз нам удалось добиться эффекта от них — дело... уже сделано и трудность преодолена. Честь и позор являются самыми могущественными силами души, когда она уже способна ценить их. Если вам удалось научить детей дорожить доброй репутацией и страшиться стыда и позора, вы вложили в них правильно начало, которое будет всегда проявлять своё действие и склонность к добру»¹⁸.

Будучи убеждённым, что человек нуждается в уходе и образовании, И. Кант утверждал, что образование включает в себя обучение и дисциплину, понимаемую им как выдержку, которая выводит человека из животного состояния. «Дисциплина, — писал он, — не даёт человеку под влиянием его животных наклонностей уйти от его назначения, человечности. Она, например, должна удерживать его от того, чтобы он не бросался дико и необдуманно в опасности. Дисциплина, следовательно, есть нечто отрицательное: это — средство уничтожить в человеке его дикость; наоборот, обучение есть положительная часть воспитания. Дикость есть независимость от законов. Дисциплина подчиняет человека законам человечности и заставляет его чувствовать власть законов. Но начинаться это должно заранее. Так, например, детей сначала посылают в школу не для того, чтобы они там чему-нибудь учились, но с тем, чтобы они постепенно привыкли сидеть спокойно и в точности соблюдать то, что им предписывают, чтобы впоследствии они не вздумали вести себя так, как им взбрёт в голову. Но человек от природы имеет столь сильное влечение к свободе, что, раз только он известное время ею пользовался, он всё приносит ей в жертву. Именно поэтому и следует, как уже сказано, применять дисциплину весьма рано, так как в противном случае трудно потом переделать человека»¹⁹.

И. Кант был убеждён, что человек оставленный в детстве и юности без присмотра, в зрелом возрасте неизбежно будет иметь пробелы в дис-

¹⁵ Там же. С. 441, 439.

¹⁶ Там же. С. 442–443.

¹⁷ Там же. С. 443–444.

¹⁸ Там же. С. 446.

¹⁹ Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. М., 1980. С. 446.

циплине и культуре, которой овладевают посредством обучения. При этом он подчёркивал, что упущения в дисциплине есть большее зло, так как их искоренить невозможно. И. Кант писал, что при воспитании следует приучить человека к дисциплине: «Дисциплинировать — значит обезопасить себя от того, чтобы животная природа человека, будем ли мы рассматривать последнего как отдельную особь или как члена общества, не шла в ущерб его чисто человеческим свойствам. Следовательно, дисциплина есть только укрощение дикости»²⁰.

И. Кант различал два способа дисциплинирования — дрессировку, основанную на механическом наставлении, и просвещение. Задача воспитателя — научить детей думать и добиться от них не механического повиновения, а следования осознанным нравственным принципам, которые и должны обуславливать все их действия. «Первый период воспитания, — отмечал он, — бывает тогда, когда питомец должен оказывать подчинение и положительное послушание; второй — когда ему уже позволяют пользоваться своим рассудком и свободой, но под известными условиями. В первом периоде господствует механическое, во втором — нравственное подчинение»²¹. Разъясняя свою позицию, И. Кант писал: «Моральная культура должна основываться на принципах, не на дисциплине. Последнее предотвращает злоупотребления, первое — воспитывает способ мышления. Следует стремиться к тому, чтобы ребёнок привыкал действовать по принципам, а не по каким-нибудь влечениям. Дисциплина создаёт только привычку, которая, однако, с годами угасает. Ребёнок должен научиться действовать по принципам, в справедливости которых он сам убеждён. Ясно, что этого трудно добиться от маленьких детей и что поэтому моральное образование требует со стороны родителей и учителей наибольшего внимания»²².

Возвращаясь к вопросу о соотношении дисциплины и свободы, И. Кант подчёркивал, что «одна из труднейших проблем воспитания заключается в том, как соединить подчинение законному принуждению со способностью пользоваться своей свободой. Принуждение есть необходимость! Как взращу я чувство свободы рядом с принуждением? Я должен приучить своего питомца переносить ограничение его свободы и вместе с тем я должен наставлять его в том, чтобы он умел хорошо ею пользоваться. Без этого — всё пустой механизм, и освободившийся от воспитания не сумеет воспользоваться своей свободой. Он должен с ранних лет чувствовать неизбежное противодействие со сторо-

ны общества, чтобы освоиться с трудной задачей оберегать себя, уметь терпеть лишения и зарабатывать, чтобы быть независимым... Дисциплина не есть что-либо рабское; ребёнок должен всегда чувствовать свою свободу, но только так, чтобы не мешать свободе других; поэтому он должен встречать противодействие»²³.

В своей педагогической концепции И.Г. Герbart последовательно разводил понятия «управление» и «воспитание», понимаемое им как «воспитание посредством преподавания» и предполагающее достижение ребёнком определённого уровня развития. Он исходил из того, что ребёнок появляется на свет безвольным и неспособным к каким-либо этическим отношениям. «...Сперва, — писал он, — в ребёнке вместо настоящей воли, способной принимать решения, развивается дикая необузданность, которая толкает его из стороны в сторону и является принципом беспорядка, нарушающим установления взрослых и подвергающим будущую личность самого ребёнка различным опасностям. Необходимо подчинить эту необузданность; иначе беспорядок будет поставлен в вину тем, кто печётся о ребёнке. 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»²⁴.

В качестве средств управления детьми И.Г. Герbart называл угрозу, принуждение, надзор, авторитет и любовь. Однако добиться добровольного послушания, по его мнению, можно не путём «ограничительных мероприятий» или путём «воинской дисциплины», а только связав его с собственной волей ребёнка. «Эта воля, — писал И.Г. Герbart, — может явиться лишь в качестве результата истинного воспитания, уже достаточно продвинутого вперёд»²⁵. Он подчёркивал, что «воспитание путём преподавания рассматривает как преподавание всё то, что даётся питомцу в качестве предмета для рассмотрения. Сюда относится и самая дисциплина *Zucht* (нравственная культура), которой его подчиняют. Дисциплина, нравственная культура, строгость действуют гораздо сильнее, когда являются в виде образца энергии, подерживающей порядок, чем когда выражаются в непосредственной задержке отдельных шалостей,

²⁰ Там же. С. 453–454.

²¹ Там же. С. 456.

²² Там же. С. 484.

²³ Там же. С. 458, 468.

²⁴ Герbart И.Г. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1940. С. 161.

²⁵ Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. М., 1980. С. 165.

обычно называемой высоким именем исправления недостатков... Для воспитания путём преподавания я требую знания и силы мысли, такого знания, такой силы мысли, которые умели бы видеть в ближайшей действительности отрывок великого целого и умели бы представить его таковым»²⁶. По мнению И.Г. Гербарта, «воспитательная забота о развитии и дисциплинированности (Zucht) является не собранием многих мероприятий, а тем более отдельных актов, а в гораздо большей степени постоянством обращения (постоянным предупреждением), которое только по временам, чтобы усилить впечатление, прибегает к наградам и наказаниям или к другим подобным средствам»²⁷.

Таким образом, Д. Локк, И. Кант и И.Г. Герbart обосновали точку зрения, согласно которой важнейшей педагогической задачей является дисциплинирование ребёнка, т.к. он от рождения не наделён волей и разумом, позволяющими ему вводить своё поведение в социально приемлемые рамки. Ребёнок должен безусловно подчиняться воле и разуму наставника, который лучше знает, как дети должны себя вести. По мере взросления, накопления жизненного опыта, овладения социально и личностно значимыми навыками поведения, развитием воли и разума ребёнок всё более и более самостоятельно начинает регулировать своё поведение, постепенно освобождаясь от опеки взрослых. При дисциплинировании ребёнка недопустимы чрезмерная строгость, жестокость, подавление личности. Важно не превратить растущего человека в безропотного исполнителя чужой воли, а обеспечить развитие его собственной разумной воли, формирование у него осознанных принципов нравственного поведения, которыми он самостоятельно и добровольно должен руководствоваться в жизни.

Во второй трети XIX столетия А. Дистервег, развивая концепцию воспитывающего обучения, созданную И.Г. Гербартом, доказывал,

что дисциплина в школе должна стать следствием дидактически правильно организованного образовательного процесса. «Кому близко знакомо дело обучения, — писал он, — тот знает, как достигается дисциплина учащихся; кто хорошо

обучает, тот хорошо и дисциплинирует... Под обучением стали понимать возбуждение духовных сил к их самостоятельности. Теперь нельзя уже больше говорить о хорошем учителе, который не сумел бы одновременно навести хорошую дисциплину в своём классе. Воспитательная сила учителя и его влияние в этом отношении вполне пропорциональны его умению преподавать... Учитель держит под своим контролем всего ученика: его внимание, прилежание, стремление к знаниям, способность к восприятию, способность к речи, самостоятельность, самообладание — одним словом, все его духовные силы, относящиеся не только к области познания, но и к силе характера. Он управляет своими учащимися, направляет и дисциплинирует их внешне и внутренне»²⁸.

Говоря о том, что характер и личность учителя рассматриваются всеми как источник подлинного духа школы, А. Дистервег задавался вопросом: «Каково же главное средство, которое он применяет для достижения общих целей школы, выражающихся одним словом — образование, а именно: есть ли это сумма дисциплинарных средств или само обучение?»²⁹

Отвечая на него, немецкий педагог на первое место ставил обучение, силу влияния через обучение, а не что-либо другое, находящееся около или вне его, не дисциплинарный устав, если под этим понимаются независимые от преподавания или обучения правила и мероприятия.

Точка зрения на дисциплину как на результат правильно организованного образовательного процесса отнюдь не стала общепризнанной. И сегодня В.М. Лизинский пишет о том, что «главным условием успешного обучения является способность учителя держать дисциплину на уроке, в противном случае не срабатывают никакие методические приёмы и ухищрения»³⁰.

Параллельно с классической концепцией дисциплины в педагогике формировался иной подход к решению данной проблемы. Мы расскажем об этом в следующем номере журнала. □

²⁶ Там же. С. 155.

²⁷ Там же. С. 257.

²⁸ Дистервег А. Дисциплина в школе // Избр. пед. соч. / Пер. с нем. М., 1956. С. 209, 210.

²⁹ Дистервег А. О школьной дисциплине и её отношении к обучению // Избр. пед. соч. / Пер. с нем. М., 1956. С. 259.

³⁰ Лизинский В.М. Приёмы обучения в учебной деятельности. М., 2004. С. 124.