



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ АНТИНОМИЧНОГО ВОСПИТАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

П.М. АКИНФИН

Понятие дисциплины имеет два значения. Согласно первому значению, дисциплина есть «определённый порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам морали и права, а также требованиям той или иной организации»¹. Согласно второму значению, дисциплина — это «строгое следование своим собственным правилам»², или самодисциплина. Полное определение понятия «дисциплина», включающее в себя оба значения, должно учитывать и внешнюю, и внутреннюю составляющие этого понятия. Поэтому дисциплина личности (или дисциплинированность) — это следование и внешним правилам, которые устанавливает общество для всех, и внутренним правилам, которые устанавливает личность сама для себя.

В этой статье мы будем опираться на интегральную периодизацию развития субъективной реальности В.И. Слободчикова (табл. 1), используя введённые им в научный оборот термины «со-бытийность» и «само-бытность». Согласно данной периодизации, каждая ступень развития субъектности делится на два периода: период становления со-бытийности и период становления само-бытности. Чередование периодов становления со-бытийности и само-бытности представляют из себя антиномичную пульсацию между внутренним и внешним, индивидуальным и социальным. Период становления со-бытийности — это время накопления информации, наполнения личностной «ёмкости». Период становления само-бытности — время отдачи информации, самостоятельного сообщения её другим.

Мы предлагаем антиномию со-бытийности и само-бытности в качестве первой и основной антиномии воспитания дисциплины.

В периоды становления со-бытийности человек более расположен к усвоению внешних правил поведения, и потому в эти периоды должна преобладать активность воспитателя. Воспитатель должен *активно помогать* воспитаннику отсеивать, сохранять и накапливать нужную информацию, или *со-творить* воспитаннику в *со-бытии* с ним. В периоды становления само-бытности человек более расположен к созданию внутренних правил поведения, и потому в эти периоды должна преобладать активность воспитанника. Здесь воспитанник должен уже *сам* реализовывать накопленный внутри личности информационный «багаж».

Поскольку каждый из периодов становления со-бытийности и становления само-бытности разделяется на кризисную и стабильную фазы, то для отдельно взятых периодов со-бытийности и периодов само-бытности должна быть характерна своя внутренняя антиномичность.

Когда речь идёт о воспитании дисциплины школьников, традиционно говорят о методах поощрения и наказания. Мы предлагаем рассматривать дисциплину через призму подчинения и ответственности. Под подчинением как методом воспитания дисциплины будем понимать добровольное или принудительное послушание воспитанника ограничительным требованиям воспитателя. Под ответственностью — постепенный переход полномочий самостоятельности от воспитателя к воспитаннику.

Анализируя временную организацию образовательного процесса, А.А. Остапенко утверждает, что для интенсификации процесса необходимо выявить условия «совмещения внешней ритмики образовательного процесса (режим звонков, выходных, каникул)

¹ Дисциплина // Словари и энциклопедии на Академике / Современный толковый словарь русского языка Ефремовой Т.В. (Электронный ресурс). — URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/158486> (Дата обращения: 13.10.2016).

² Там же.



Таблица 1

Интегральная периодизация развития субъективной реальности (по В.И. Слободчикову)³

Ступени субъектности	Период становления со-бытийности		Период становления само-бытности	
	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадии освоения
I. Оживление	Родовой кризис — 2 мес. — +3 нед.	Новорожденность — 0,5–0,4 мес.	Кризис новорожденности — 3,5–7 мес.	Младенчество — 6–12 мес.
II. Одушевление	Кризис младенчества — 11–18 мес.	Раннее детство — 1,5–3,0 года	Кризис раннего детства — 2,5–3,5 года	Дошкольное детство — 3–6,5 лет
III. Персонализация	Кризис детства — 5,5–7,5 лет	Отрочество — 6,5–11,5 лет	Кризис отрочества — 11 — 14 лет	Юность — 13–18 лет
IV. Индивидуализация	Кризис юности — 17–21 год	Молодость — 19–28 лет	Кризис молодости — 27–33 года	Взрослость — 32–42 года
V. Универсализация	Кризис взрослости — 39–45 лет	Зрелость — 44–60 лет	Кризис зрелости — 55–65 лет	Старость — 62– ...
	Кризис индивидуальной жизни			

³ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. — М., Издательство ПСТГУ, 2013. — С. 189.

⁴ Остапенко А.А. Непрерывность образования: Теоретические основания концепции развития непрерывного образования Кубани. — Краснодар: Кубанский учебник, 2001. — С. 27.

с внутренней (чередование устойчивых и неустойчивых положений — «цель — процесс — результат»). И это совмещение будет продуктивным в том случае, если «сильной доле» внешней ритмики будет соответствовать состояние устойчивости внутреннего процесса⁴. Возьмём принцип соответствия «сильных долей» внешней ритмики состоянию устойчивости внутреннего процесса (а «слабых долей» — состоянию неустойчивости внутреннего процесса) и используем к решению проблемы воспитания дисциплины.

Как видно из приведённой периодизации В.И. Слободчикова, человек в течение жизни чередует переживание кризисных и стабильных периодов. Эти стабильные периоды, очевидно, и есть периоды устойчивости внутреннего процесса, на которые должны падать «сильные доли» внешней ритмики. Соответственно, кризисные периоды жизни человека должны сопровождаться «слабыми долями». Среди методов воспитания дисциплины «сильными долями» будем считать наказание и ответственность, «слабыми долями» — поощрение и подчинение.

Поскольку в воспитании дисциплины должно найтись место как поощрению, так и наказанию, и как подчинению, так и ответственности, то можно говорить о двух методических антиномиях воспитания дисциплины: 1) антиномии поощрения и наказания и 2) антиномии подчинения и ответственности. Очевидно, что первая из них относится к воспитателю, а вторая — к воспитаннику; воспитатель поощряет и наказывает, а воспитанник — подчиняется и несёт ответственность за свои поступки.

Поэтому поощрение и наказание как антиномично сочетаемые методы воспитания дисциплины должны иметь преимущество над антиномично сочетаемыми методами подчинения и ответственности в периоды становления со-бытийности, чтобы таким образом осуществлялось преобладание со-бытийной активности воспитателя, характерное для этих периодов.





Также подчинение и ответственность как антиномично сочетаемые методы воспитания дисциплины должны иметь преимущество над антиномично сочетаемыми методами поощрения и наказания в периоды становления само-бытности, чтобы таким образом осуществлялось преобладание само-бытной активности воспитанника, характерное для этих периодов.

Таким образом, *второй антиномией воспитания дисциплины является антиномия поощрения и наказания, а третьей антиномией воспитания дисциплины является антиномия подчинения и ответственности*. Эти две методические антиномии «пульсируют» в пределах антиномии со-бытийности и само-бытности.

Проф. А.А. Остапенко признаёт педагогический процесс трёхчастным, состоящим из трёх организационных компонентов: из-внешнего, внутреннего и во-внешнего⁵. Воспитание дисциплины — часть педагогического процесса, относящаяся к каждому из трёх вышперечисленных компонентов («я пассивно принимаю *из-вне* поощрение и наказание», «я *сам* воспитываю в себе дисциплину» и «я активно проявляю *во-вне* подчинение и ответственность»). Поэтому можно говорить и о трёхчастности воспитания дисциплины. Тем более что предложенные антиномии следующим образом соответствуют этой трёхчастности.

Методические антиномии (т.е. антиномия поощрения и наказания и антиномия подчинения и ответственности) непосредственно формируют способность следовать лишь внешним правилам поведения. Внутреннюю же дисциплину (или самодисциплину), т.е. способность следовать собственным внутренним правилам поведения, создаёт воспитанник для себя сам, и педагогические методы не могут преобладать здесь над таинственным самоопределением, выбором человека. Это самовоспитание происходит в со-бытийном с другими и одновременно само-бытном, внутреннем пространстве личности воспитанника. А потому антиномия со-бытийности и само-бытности, по крайней мере в отношении воспитания дисциплины, может быть названа *внутренней антиномией*.

Антиномия поощрения и наказания, ведущая в периоды становления со-бытийности, подразумевает преимущество действия, направленного *извне* по отношению к воспитаннику, и потому может быть названа *из-внешней антиномией*.

Антиномия подчинения и ответственности, ведущая в периоды становления само-бытности, подразумевает преимущество действия, направленного *вовне* по отношению к воспитаннику, и потому может быть названа *во-внешней антиномией*.

Здесь мы, вслед за проф. А.А. Остапенко, ориентировались на объект педагогического действия — воспитанника (как на «виновника» педагогического действия), и потому антиномию методов, подразумевающих преимущественную активность воспитателя, называли *из-внешней*, а антиномию методов, подразумевающих преимущественную активность воспитанника — *во-внешней*, а не наоборот.

Причина того, почему поощрение и наказание являются полюсами *из-внешней антиномии*, ясна и очевидна: поощрение и наказание — действия воспитателя, направленные на воспитанника, *извне*, от воспитателя. Также ясно и очевидно, почему ответственность — один из полюсов *во-внешней антиномии*: ответственность — действие воспитанника, направленное от воспитанника, *вовне*, к воспитателю. Но причина того, почему подчинение является также полюсом *во-внешней антиномии*, действием, направленным от воспитанника, *вовне*, к воспитателю, требует краткого пояснения. Дело в том, что педагогическое подчинение мы имеем право рассматривать только как «подчинение *воспитателю*», но не как «подчинение *воспитателем*». Иначе мы покинем пределы христианской педагогики, нарушив свободу выбора, данную Богом человеку⁶, в том числе — воспитаннику.

Таким образом, педагогическими антиномиями воспитания дисциплины являются:
Внутренняя антиномия со-бытийности и само-бытности;
Из-внешняя антиномия поощрения и наказания;

⁵ См.: Остапенко А.А. Педагогика разумного баланса. Антиномизм как методология моделирования многомерных педагогических теорий и систем. — Saarbrücken [Германия]: Lambert Academic Publishing, 2010. — С. 155.

⁶ См.: Давыденков О., прот. Догматическое богословие. — М., Издательство ПСТГУ, 2013. — С. 301–302.



3. Во-внешняя антиномия подчинения и ответственности.

Схематически дополнив схему интегральной периодизации развития субъектности В.И. Слободчикова схемой двух последних педагогических антиномий, мы получили модель природосообразного антиномичного воспитания дисциплины личности (табл. 2).

Эта модель предполагает чередование методов воспитания дисциплины (поощрения, наказания, подчинения и ответственности) природосообразно развитию личности. Рассмотрим этапы воспитания дисциплины согласно предлагаемой модели.

Начнём с кризисов рождения. Отдавая поощрению преимущество в период родового кризиса ((–2)–3 мес.), мы, конечно, несколько расширяем привычное понятие поощрения. Согласие матери терпеть родовую боль ради рождения ребёнка будем считать предельной формой его поощрения. С годами поощрение в периоды кризисов рождения будет носить всё менее выраженный характер. В кризис младенчества (11–18 мес.) начинают «резать» первые зубки малыша, и он ведёт себя беспокойно. Кроме того, это время первых шагов ребёнка. В это время родители поощряют малейший его успех. Кризис детства (5,5–7,5 лет) наступает в связи с началом школьного обучения. Поступление в первый класс — это стресс для вчерашнего дошкольника, и здесь также важно, чтобы педагоги и родители поддержали ребёнка. Именно в это время он особенно нуждается в поощрении даже самого малого своего успеха. Кризис юности (17–21 год) — время окончания средней школы и поступления в университет. Смена привычного школьного уклада самостоятельной, «настоящей взрослой жизнью» часто вызывает состояние внутренней неустойчивости и стресса. Кризис зрелости (39–45 лет) приносит осознание себя уже немолодым. Часто этот кризис начинается при достижении «психологической отметки» сорока лет⁷.

Таким образом, кризисы рождения — это периоды стрессов, производимых внешними обстоятельствами. В этих условиях наиболее необходимо поощрять успех человека, чтобы компенсировать кризис. Поэтому *в кризисы рождения доминантой воспитания дисциплины является поощрение.*

Перейдём теперь к отдельному рассмотрению стадий принятия. Стадия новорождённости (0,5–4 мес.) — это время, когда ребёнок большую часть времени либо спит, либо ест. Он уже «осмотрелся» и привык к окружающей его реальности, и до тех пор, пока не начнут беспокоить первые зубки, он ведёт себя сравнительно тихо и спокойно. В этот период ребёнок *принимает* от мамы своё первое «наказание» в виде улыбки и восторга по поводу своего «хорошего поведения». На стадии раннего детства (1 г. 3 мес. — 3 г.) ребёнок активно *принимает* новую информацию. На стадии отрочества (7–11,5 лет) также происходит *принятие* элементарных знаний в начальной школе. На стадии молодости (19–28 лет) происходит *принятие* собственных жизненных правил и приобретение профессиональных навыков. На стадии зрелости (44–60 лет) человек склонен анализировать прожитую жизнь и делать выводы, совокупность которых и называется жизненным опытом.

Таким образом, *на стадиях принятия человек действительно расположен «принимать»*⁸. В эти периоды человек наиболее расположен слышать мнение других, в частности — отца и мать, педагога, духовника. В эти периоды наказание *принимается* с наименьшей травмой для человека. А, как известно, наказание является проблемным действием именно с точки зрения его *принятия* тем, кого наказывают. Поэтому в нашей модели воспитания дисциплины *наказание является доминантой на стадиях принятия.*

Теперь рассмотрим кризисы развития. На момент очередного кризиса развития в личности уже установлен определённый уровень субъектности, и человек, вступая в период реализации этой субъектности, стремится данный уровень реализовать. И часто делает это «сломя голову».

⁷ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. — М., Издательство ПСТГУ, 2013. — С. 189–190.

⁸ Там же. — С. 190–191.





Таблица 2

Модель природосообразного антиномичного воспитания дисциплины личности

Ступени развития субъектности	Матрица возрастов			
	Период становления со-бытийности		Период становления само-бытности	
	кризисы рождения	стадии принятия	кризисы развития	стадии освоения
Оживление	Родовой кризис	Новорождённость	Кризис новорождённости	Младенчество
	(–2)–3 мес.	0,5–4 мес.	3,5–7 мес.	6–12 мес.
Одушевление	Кризис младенчества	Раннее детство	Кризис раннего детства	Дошкольное детство
	11–18 мес.	1 г. 3 мес. — 3 г.	2,5 — 3,5 г.	3–6,5 лет
Персонализация	Кризис детства	Отрочество	Кризис отрочества	Юность
	5,5–7,5 лет	7–11,5 лет	11–14 лет	13,5–18 лет
Индивидуализация	Кризис юности	Молодость	Кризис молодости	Взрослость
	17–21 год	19–28 лет	27–33 года	32–42 года
Универсализация	Кризис взрослости	Зрелость	Кризис зрелости	Старость
	39–45 лет	44–60 лет	55–65 лет	62 — ... года
	Кризис индивидуальной жизни			
	Ведущая антиномия — антиномия поощрения и наказания		Ведущая антиномия — антиномия подчинения и ответственности	
<i>Доминанта воспитания дисциплины</i>	<i>Поощрение</i>	<i>Наказание</i>	<i>Подчинение</i>	<i>Ответственность</i>
<i>Первая субдоминанта воспитания дисциплины</i>	<i>Наказание</i>	<i>Поощрение</i>	<i>Ответственность</i>	<i>Подчинение</i>
<i>Вторая субдоминанта воспитания дисциплины</i>	<i>Подчинение</i>	<i>Ответственность</i>	<i>Поощрение</i>	<i>Наказание</i>
<i>Третья субдоминанта воспитания дисциплины</i>	<i>Ответственность</i>	<i>Подчинение</i>	<i>Наказание</i>	<i>Поощрение</i>
	<i>Преобладание активности воспитателя как условие становления со-бытийности</i>		<i>Преобладание активности воспитанника как условие становления само-бытности</i>	



Так, в кризис новорожденности (3,5–7 мес.) ребёнок может, научившись переворачиваться, упасть с кровати или пеленального столика. Или, научившись ползать, «сползти» с кровати вниз головой. Кризис раннего детства (2,5–3,5 г.) — это время травм, случайно разбитой посуды и безудержных капризов. Родители должны учитывать стремление ребёнка делать всё самому и вовремя начать доверять ребёнку большее. Но, во избежание непоправимого, любые нормальные родители стараются всегда держать трёхлетнего ребёнка на виду и контролируют его поведение. Кризис отрочества (11–14 лет) — время мучительного осознания себя личностью. И не просто личностью, а с нравственными характеристиками. «Что я из себя представляю?» «Каким я хочу быть?» — эти вопросы не дают покоя подростку. Такая неустойчивость в сочетании с многочисленными соблазнами мира создаёт опасность теперь уже не для физического, а для нравственного состояния воспитанника. И от этой опасности тоже следует защитить. Кризис молодости (27–33 года) — это время смены оптимистической ориентации на будущее ностальгической ориентацией на прошлое. Человек перестаёт ощущать себя молодым и начинает ощущать себя взрослым. Хорошо, если в это время у человека реализуется «хороший жизненный план», т. е. (например) он получил образование и работает (или служит) по призванию. А если нет? Тогда возникает чувство несостоявшейся жизни. Кризис зрелости (55–65 лет) возникает как осознание себя состарившимся. Человек констатирует утрату былой активности и работоспособности. Он больше не надеется достигнуть тех успехов и результатов, на которые был нацелен ранее. И это может отрицательно сказаться на душевном состоянии человека⁹.

Таким образом, кризисы развития характеризуются «опасной самостоятельностью». Поэтому в кризисы развития доминантой воспитания дисциплины является подчинение воспитанника воспитателю.

Наконец, рассмотрим отдельно стадии освоения. Младенчество (6–12 мес.) — благодатное, стабильное время вторых полгода жизни. Ребёнок учится ползать, затем — садиться. И в этом — его первая «ответственность». Дошкольное детство (3–6,5 лет) — это время интенсивной подготовки к школе, многие дети именно в этот период начинают заниматься спортом и музыкой. Юность (13,5–18 лет) сопровождается учёбой в старших классах. Учащийся неспешно выбирает профессию, мысленно «примеряя» на себя каждую. Взрослость (32–42 года) — время наибольшей активности человека. Именно в этот период жизни чаще всего и легче всего реализуются кульминационные моменты жизненных планов людей. Старость (от 62 лет) — время передачи жизненного опыта детям, внукам, правнукам¹⁰.

Очевидно, что на стадиях освоения ведущую роль играет ответственность, которая здесь как никогда необходима человеку.

Итак, мы определили, что из четырёх методов, применяемых при решении проблемы дисциплины школьников (поощрение, наказание, подчинение и ответственность), каждый поочерёдно становится ведущим методом (доминантой воспитания дисциплины):

Поощрение является доминантой воспитания дисциплины в кризисы рождения ((–2)–3 мес., 11–18 мес., 5,5–7,5 лет, 17–21 год, 39–45 лет).

Наказание является доминантой воспитания дисциплины на стадиях принятия (0,5–4 мес., 1 г. 3 мес. — 3 г., 7–11,5 лет, 19–28 лет, 44–60 лет).

Подчинение является доминантой воспитания дисциплины в кризисы развития (3,5–7 мес., 2,5–3,5 г., 11–14 лет, 27–33 года, 55–65 лет).

Ответственность является доминантой воспитания дисциплины на стадиях освоения (6–12 мес., 3–6,5 лет, 13,5–18 лет, 32–42 года и от 62 лет).

Но каков статус остальных, «не ведущих» методов? Можно ли, поощряя в кризисы рождения, вовсе не наказывать? Можно ли, наказывая на стадиях принятия, вовсе не поощрять? Можно ли, подчиняя себе воспитанника в кризисы развития, вовсе

⁹ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. — М., Издательство ПСТГУ, 2013. — С. 192–193.

¹⁰ Там же. — С. 193.





не предоставлять его самому себе? Наконец, можно ли, полагаясь на ответственность воспитанника на стадиях освоения, вовсе не подчинять его никаким своим требованиям? С точки зрения педагогики разумного баланса, ответ на эти вопросы должен быть отрицательным. Потому что, в противном случае, хоть и удастся сохранить видимость баланса модели в целом, но каждый отдельный период жизни будет в отношении воспитания дисциплины состоять либо из одних поощрений, либо из одних наказаний, либо из одного подчинения, либо же из одной только ответственности. А это произведёт дисбаланс в воспитании дисциплины.

Поэтому кроме доминанты воспитания дисциплины предлагается всегда учитывать три субдоминанты воспитания дисциплины: первую, вторую и третью. Таким образом, в каждый период дисциплина воспитывается всеми четырьмя методами (поощрение, наказание, подчинение и ответственность), но только иерархия этих методов постоянно меняется.

Определимся с третьей субдоминантой воспитания дисциплины для каждого периода развития субъективной реальности, т.е. определим самый малозначительный элемент. Очевидно, что для новорождённого младенца, для учащегося ходить малыша, для первоклассника, первокурсника и взрослого в состоянии кризиса взрослости — ответственность мало применима. Также очевидно, что в стабильные периоды новорождённости, раннего детства, отрочества, молодости и зрелости подчинять воспитанника нужно менее всего. Несомненно и то, что в кризисы новорождённости, раннего детства, отрочества, молодости и зрелости, во время которых душа человека бывает особо ранима, наказание должно быть самой крайней и редкой мерой. И, наконец, в стабильные стадии освоения (младенчество, дошкольное детство, юность, взрослость и старость) самым маловажным является поощрение, по причине вящей устойчивости личности в это время.

Общеизвестно, что чем старше человек, тем больше на него накладывается ответственности и тем строже становится наказание. Поэтому *ответственность и наказание всегда возрастают. А поощрение и подчинение — наоборот, имеют характер убывания на протяжении всей жизни человека.* Именно этим объясняется чередование первой и второй субдоминант в предложенной нами педагогической модели (Приложение 2).

Нам могут возразить, что подчинение также маловажно в кризисы рождения, как и ответственность, что ответственность так же маловажна на стадиях принятия, как и подчинение, что поощрение также маловажно в кризисы развития, как и наказание, и что наказание так же маловажно на стадиях освоения, как и поощрение. Также могут возразить, что наказание в кризисы рождения не важнее, чем подчинение, поощрение на стадиях принятия не важнее, чем ответственность, ответственность в кризисы развития не важнее, чем поощрение, а подчинение на стадиях освоения — не важнее, чем наказание.

Однако наказание из основного метода воспитания дисциплины превращается в самую крайнюю меру сразу по наступлении кризиса развития. В это же время продолжает падать роль поощрения и продолжает возрастать роль ответственности. Подчинение же из самого малозначительного становится в роль доминанты. Это легко увидеть на примере пресловутого «подросткового кризиса» (11–14 лет). На этом этапе наказывать ребёнка почти бессмысленно. Он постепенно теряет интерес не только к поощрению со стороны старших, но и просто к взрослым, разочаровываясь в них. Зато ответственностью при определённом педагогическом навыке вполне можно компенсировать эту «разболтанность».

По наступлении каждого из кризисов рождения поощрение из самого малозначительного становится самым главным методом, продолжает увеличиваться роль наказания, продолжает падать роль подчинения, а ответственность из позиции доминанты



резко обращается в самый малозначительный метод. Это легко показать на примере кризиса детства (5,5–7,5 лет). Первоклассник прежде всего требует поощрения, доселе малозначительного. Наказание (в школе — в виде плохих оценок) медленно, но верно ужесточается, подчинения родителям и педагогам становится меньше (в детский сад с мамой, а в школу — один и т.д.), а об ответственности в стрессовый период практически не может быть речи.

Разумеется, для каждой ступени развития субъектности одни и те же методы (поощрение, наказание, подчинение и ответственность) по-разному проявляются. Например, если поощрение в родовой кризис ((–2)–3 мес.) проявляется как всяческая забота матери, то поощрение в период кризиса детства (5,5–7,5 лет) может проявиться как невыставление первоклассникам других оценок, кроме «4» и «5». А поощрение в период кризиса взрослости (39–45 лет) применяет уже не педагог, а духовник (конечно, при его наличии) или начальник. Наказание для младенца, школьника, юноши и взрослого — это совершенно разные наказания. Если ребёнка достаточно поставить в угол, то взрослому иногда приходится отбывать наказание в местах лишения свободы. Также и подчинение, и ответственность — для каждой ступени развития субъектности обретаются в различном виде.

Динамика применимости методов воспитания дисциплины, по предложенной модели, сводится к следующим четырём пунктам.

1. Поощрение снижает свою роль от кризиса рождения к стадии освоения и меняет свою форму с началом очередного кризиса рождения.
2. Наказание повышает свою роль от кризиса развития к стадии принятия и меняет свою форму с началом очередного кризиса развития.
3. Подчинение снижает свою роль от кризиса развития к стадии принятия и меняет свою форму с началом очередного кризиса развития.
4. Ответственность повышает свою роль от кризиса рождения к стадии освоения и меняет свою форму с началом очередного кризиса рождения.

Очевидно, что эти изменения связаны с вхождением в новую общность (для кризисов рождения) и освоением новой общности (для кризисов развития)¹¹, однако это является предметом наших дальнейших научных интересов.

Итак, на основании идеи христианского антиномизма, интегральной периодизации развития субъективной реальности В.И. Слободчикова с применением педагогического принципа разумного баланса А.А. Остапенко нами была создана модель природосообразного антиномичного воспитания дисциплины личности (табл. 2), согласно которой для кризисов рождения, стадий принятия, кризисов развития и стадий освоения предлагается собственный «приоритетный ряд», состоящий из доминанты, первой субдоминанты, второй субдоминанты и третьей субдоминанты воспитания дисциплины.

Автор искренне надеется, что, владея этой моделью, педагоги, родители, духовники смогут сообща изменить в лучшую сторону показатели внешней и внутренней дисциплины наших школьников.

¹¹ См.: Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. — М., Издательство ПСТГУ, 2013. — С. 189–192.

