

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЭНЕРГИЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье предпринята попытка рассмотреть понятие «энергия» в историко-педагогической проекции, показать динамику разнообразных подходов к педагогическому прочтению этой лексемы, высветить связь между представлениями отечественных педагогов-мыслителей о её семантике и их взглядами на сущность образовательного процесса, доказать теоретическую и практическую ценность изысканий в этом направлении для современного педагогического знания.

Ключевые слова: энергия, педагогика, тезаурус, семантика, психоэнергетическая природа человека, синергетика, энергоинформационная педагогика.

Современные гуманитарные науки стремительно расширяют свои языковые ресурсы. Педагогика в этом отношении не исключение: она активно обогащается рядом дефиниций, которые еще несколько десятилетий тому назад не входили в её тезаурус. Среди них все чаще встречается лексема «энергия» и её производные. Более того, И. Подласый – крупный российский эксперт в области образования – в 2010 году выступает с публикацией «Энергоинформационная педагогика», в которой обосновывает энергетический характер воспитательной деятельности [10, с. 25]. Такой ракурс её рассмотрения, на первый взгляд кажущийся крайне оригинальным, взрывающим традиционные представления, на самом деле, если заглянуть в историю отечественной педагогической мысли, оказывается в значительной мере обоснованным.

В словари русского языка понятие «энергия» входит с 1806 года в трактовке «сила в действии, действие, мощь» [18, с. 563]. В. И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» приводит следующие синонимы

лексеме «энергия»: стойкость, выдержка, неустойчивость, яростивость, сила воли, неистомная сила, рвение [15].

Анализ источников показывает, что в педагогические сочинения названное понятие проникает в середине XIX века, видимо, не без влияния стремительно развивающихся естественных наук (физики, биологии, химии, медицины). Под ним подразумеваются телесные, умственные и духовно-нравственные силы или способности воспитанников, их характер и волевые процессы. В трактате А. Ф. Афтонасьева «Мысли о воспитании» (1846) находим: «Как излишнее послабление, так и неуместная строгость разрушают *энергию* характера детей и силу воли» [1, с. 398]. Развитие, укрепление этих сил «посредством возбуждения его (ученика. – З. С.) к самостоятельности» признается важнейшей образовательной и воспитательной целью [Там же, с. 390].

В знаменитой статье «О значении авторитета в воспитании» (1857) Н. А. Добролюбов использует понятие *внутренней энергии* как внутренней силы, здорового природного влечения

ребенка, которое трансформируется под воздействием произвола внешней карающей силы квазиавторитета. Внутренняя энергия, по мысли Добролюбова, с помощью тотальной рестрикции может, во-первых, быть полностью подавлена, превратив ребенка в апатичное, безвольное существо, во-вторых, искажение внутренней энергии может затронуть его моральный облик, наполнив самодовольством, презрением к окружающим, духом нигилизма и бунтарства. И лишь уважительное отношение к растущему человеку, его внутреннему человеку, наполненному внутренней энергией, позволяет воспитать «натуры гордые, сильные, *энергичские*» [1, с. 476 – 478].

Находясь под влиянием идей К. Д. Ушинского, представители гуманитарного знания второй половины XIX века позиционируют педагогику как науку и искусство формирования целостного человека в его телесно-душевно-духовных измерениях, которые пронизывает и связывает жизненная активность, энергия, побуждающая к деятельности. В трудах П. Ф. Каптерева жизненная энергия человека ассоциируется в первую очередь с волевой активностью человека, его способностью к нравственной устойчивости, сопротивлению негативным средовым факторам как нравственно ориентированной волевой деятельности. Поэтому педагогический процесс, на взгляд выдающегося отечественного педагога, должен быть центрирован на формирование волевого начала, закалку воли, готовности преодолевать препятствия, проявлять такие качества, как твердость, мужественность, находчивость, стойкость, упорство, настойчивость, самообладание, стремление к самораз-

витию [2, с. 236 – 243]. Из такого видения педагогического целеполагания закономерно вытекает мысль, что развитый механизм воли делает человека социально активным (энергичным), полезным, более независимым от внешних влияний, манипуляций, самостоятельным в выборе поведения и деятельности, в том числе в условиях неопределенности.

Воспитание и обучение необходимо, по убеждению русских педагогов той эпохи, максимально соотносить с природой ребенка, т. е. учитывать его способности, темперамент, черты характера, наличие дефектов, патологии, за которыми стоит данная ему поколениями предков та или иная жизненная энергия. Решая эту задачу, педагогическое знание опиралось на естественнонаучные изыскания. Усилия отечественных психиатров, физиологов, психологов были направлены на выявление связи между особенностями жизненной энергии ребенка, представленной в его нервно-психической организации, и его учебной успешностью, спецификой личностного развития, рисунком поведения. Так, основоположник отечественной психотерапии И. А. Сикорский по свойствам нервно-психической организации разделял детей на крепких, т. е. изначально наделенных мощной жизненной энергией, и слабосильных – которые ей обделены. Первые в основном отличаются уже в раннем возрасте гармоничным развитием, поэтому не представляют затруднений для воспитания. Вторые с первых лет жизни обнаруживают искаженное развитие: чрезмерную чувствительность, плаксивость, раздражительность, мешающие формированию нравственных чувств и волевого начала, что делает таких детей

трудными в воспитательном отношении [2, с. 292].

Революционер-демократ и педагог-публицист Н. В. Шелгунов, связывая человеческую энергию со страстностью, доказывал, что дети со слабой природной энергетикой, которую они получили от инертных, ленивых, неактивных родителей, не обречены на социальную пассивность или девиантное поведение. Они при разумном семейном и общественном воспитании «могут сделаться очень подвижными и энергическими людьми» [16, с. 153 – 154]. Личность с кипучей страстностью, согласно Шелгунову, может стать как «энергическим реформатором, фанатиком науки или общественным деятелем», так и «встать на путь антисоциального развития и тогда из человека сформируется замечательный злодей» [Там же, с. 250]. Чтобы молодой человек выбрал первую дорогу, чтобы присущая ему могучая жизненная сила стала залогом его личностного роста и увеличения общественного блага, необходимо, уверенно говорит Шелгунов, институтам воспитания направить свою деятельность на формирование у ребенка нравственно обремененной воли, постоянно стимулировать его в приобретении социально конструктивных и нравственно ценных привычек [Там же, с. 162].

Блестящий русский физиолог и педагог П. Ф. Лесгафт советовал воспитателям внимательно оценивать характер жизненной активности (энергии) ребенка. В повышенной возбудимости и активности, замечает ученый, нередко видят проявления его злости, а в медлительности и нерешительности – лени. Это заблуждение, так как отождествляются разнопорядковые явления. Поэтому нельзя говорить о врожденных

дурных качествах ребенка, которые проявляются только по мере развития его сознательной деятельности и зависят от неблагоприятных условий, обыкновенно создаваемых взрослыми [8, с. 146].

П. Ф. Лесгафт подчеркивает в деле воспитания важнейшую роль живой, т. е. позитивной, одухотворяющей энергии любви к ребенку со стороны воспитателей. Эта «живая энергия возможна, однако же только при благоприятных условиях зачатия и утробной жизни, а также и семейной жизни, которая поддерживала бы такую энергию и ни в каком случае не понижала и не ослабляла её» [2, с. 296].

Понимание цели воспитания как гармонического, всестороннего развития человека обусловлено, по убеждению Лесгафта, физиологическим законом оптимального функционирования всех морфологических структур и жизненных систем организма, гармоничного распределения между ними энергии для того, чтобы «уметь с наименьшим трудом в наименьший промежуток времени производить наибольшую работу» [Там же, с. 305]. Дисбаланс между духовной, душевной и физической деятельностью, вызываемый дисгармонией функционирования органов, неизбежно влечет за собой дезорганизацию потоков энергии, необходимой для достижения тех или иных целей [Там же, с. 304]. И наоборот, резонанс этих энергий будет способствовать гармоническому развитию, поэтому воспитанием в таком смысловом контексте можно назвать деятельность, направленную на развитие и гармонизацию жизненной энергии. (Похожую трактовку воспитания мы находим и у И. Подласого: «Воспитание – сила, способная высвободить и преобразовывать энергию. Воспитание есть

количественное увеличение и качественное развитие природного потенциала» [10, с. 25].)

С точки зрения видных представителей отечественной педагогической мысли второй половины XIX века, запас жизненной энергии ребенка, даже если он весьма скромный, может быть расширен и качественно улучшен за счет бодрого, эмоционального, энергичного отношения учителя к своим обязанностям. И напротив, отсутствие у воспитателя воодушевленности, энергичности или её разбалансировка забирает и деформирует детскую энергетику. «Если учитель вял и апатичен, – пишет К. В. Ельницкий, – то и ученики работают вяло и апатично; если учитель суетлив, рассеян и без меры подвижен, то ученики на уроке суетливы и не сосредотачиваются на предмете обучения; если же, наконец, учитель последовательно, толково, обдуманно и оживленно ведет урок, то и ученики работают охотно, толково, сосредоточенно» [2, с. 315].

Учитель может и должен работать над пополнением и разумным распределением своей природной энергии в профессии. Такой установки придерживался К. П. Яновский. В статье «Об условиях сохранения и развития плодотворной деятельности и энергии учителя» он перечисляет их: посильная работа с учениками; материальное обеспечение педагога и его семьи во время службы и по прекращении её; достойное положение в обществе; саморазвитие; здоровый образ жизни, основанный на нравственной твердости» [Там же, с. 465 – 466].

Выполнение данных условий, считает Яновский, поможет грамотно управлять энергетическим потенциалом воспитанников, сохраняя равновесие их жизненных сил: при необходимости преду-

преждать, сдерживать, умирять деструктивные энергетические выбросы или же, напротив, стимулировать и обогащать их энергетику. В любых случаях при выборе воспитательных средств необходимо обязательно принимать во внимание, используя современный язык, – индивидуальный энергетический профиль ребенка [Там же, с. 464 – 465].

Данный совет выступал альтернативой господствующей в большинстве учебных заведений Российской империи на перекрестке XIX и XX столетий атмосферы казенщины и стандартизации, отсутствия уважения к личности ученика, пренебрежения его интересами, игнорирования его дарований. По убеждению В. П. Кащенко, одаренные дети, т. е. с высокой духовно-интеллектуальной работоспособностью, энергетикой, – наиболее страдающая от мертвящих школьных порядков группа обучающихся. Для них, впрочем, как и для детей с аномальной психофизической организацией (энергетической структурой) необходимо создавать специальные школы. Всеволод Петрович настоятельно призывал менять образовательную парадигму: не детей принаравливать к школе, а школу – к ребенку [Там же, с. 480 – 487].

Проанализированные материалы говорят о том, что в педагогическом дискурсе предоктябрьской эпохи изменение образовательного тренда сопрягалось с реализацией идеи объединения всех здоровых воспитательных сил общества. Фактически это была идея педагогической синергии (симфонии), которую мы встречаем, например в трудах В. М. Бехтерева [Там же, с. 508].

В начале прошлого века в связи с распространением в гуманитарной сфере учения З. Фрейда некоторые отечествен-

ные ученые (С. Н. Шпильрейн, М. Вайсфельд, И. А. Перепель, В. В. Рахманов, В. Рыжков и др.) обратили внимание на возможности его приложения к семейной педагогике и общественному воспитанию.

Одним из ключевых в данной теории выступает заимствованное из биологии понятие «психическая энергия». Ортодоксальный психоанализ, не располагая весомыми научными аргументами её существования, сопрягает её с главенствующими инстинктивными силами: Эросом, или Либи́до (инстинктом жизни), и Танатосом, или Морти́до (инстинктом смерти). В аналитической концепции личности К. Г. Юнга энергия – любые душевные побуждения человека. Поэтому свое учение он называл «энергетической концепцией психической субстанции» [19, с. 357].

Вслед за родоначальниками психоанализа отечественные последователи полагали, что субъективные переживания имеют энергетическую природу, а в ходе воспитания важно иметь в виду сложную энергетическую динамику растущего человека, его амбивалентные, внешне кажущиеся парадоксальными чувства, поступки, низменные желания, соседствующие с высокими помыслами.

С позиций психоанализа одна из важнейших задач воспитания – помочь ребенку в согласовании полярных энергетических начал, формировании умения извлекать пользу из разрушительной энергетики. Воспитатели (родители и педагоги-профессионалы) должны избегать подавления с последующим вытеснением в бессознательное психической энергии и использовать её в конструктивных для личности и общества формах (сублимировать). Об этом заяв-

ляла В. Ф Шмидт, вдохновитель и ответственная за педагогическую часть Детского дома-лаборатории «Международная солидарность» (1921 – 1925 гг.), уникального в мировой образовательной практике учреждения, где пытались реализовать на практике советский вариант психоаналитического воспитания, в идеале ориентированный на гармоничное сочетание гуманистических принципов, имевшихся в арсеналах классического психоанализа и коллективистического подхода [5].

Воспитательный коллектив Дома-лаборатории был ориентирован на то, чтобы как можно большую часть психической энергии ребенок направлял не на борьбу с избыточными запретами и ложными ограничениями в выражении своих естественных потребностей и желаний, а на овладение культурными способами их удовлетворения, приносящими радостное ощущение своей внутренней силы и принятия окружающими [17, с. 19 – 21].

С закрытием Дома-лаборатории, которое символизировало нарастающее наступление власти на психоаналитическую концепцию воспитания, из педагогических текстов уходит и присущая ей терминология, в частности использование конструкта «психическая энергия».

В официальном педагогическом дискурсе постоктябрьской эпохи использование лексемы «энергия» приобретает смысловые коннотации, неразрывно связанные с марксистской идеологией, революционной классовой борьбой, социалистическим строительством, коммунистическим воспитанием.

Идея радикального переустройства мира на началах социальной справедливости пробудила колоссальную энергию масс, часть которой Советская власть ре-

шила идеологически оформить и направить на воспитание «нового» человека, черпающего энергию, с одной стороны, из постоянно возбуждаемой правящей элитой ненависти к представителям групп, стигматизируемых как «враждебные» (дворяне, предприниматели, священнослужители, кулаки, оппозиционеры и др.), с другой стороны, из нарисованного руководством страны образа «светлого будущего», заряжающего энтузиазмом коллективных трудовых свершений. А. В. Луначарский, первый нарком просвещения Советского государства, писал: «Новый гражданин должен быть преисполнен *пафосом* политико-экономических отношений социалистического строительства, ими жить, ими любить, в них видеть цель и содержание своей жизни. Вытекающая отсюда его деятельность, в каком бы направлении она ни была – в сфере ли организационной, чисто физического труда и т. д., – должна быть всегда просвечена этим *огнем*, должна быть согласована со всем коллективом» [7, с. 306].

По-прежнему, не обладая самостоятельным педагогическим статусом, лексема «энергия» в первые десятилетия Советской власти теперь отражает пафос борьбы, энтузиазма, победоносности, революционного огня.

В педагогике А. С. Макаренко воспитание – это энергия формирования «борца, полного инициативы» [9, с. 31]. Зарядка преобразующей мир и человека энергии происходит, по Макаренко, в трудовом коллективе, где доминирует мажор – оптимизм, энтузиазм, бодрость, взаимовыручка, постоянная готовность к действию, собранность, подтянутость, дисциплина преодоления. Создание и развитие такого коллектива, убеждает гениальный со-

ветский педагог, требует от воспитателей большой энергии, силы духа, искренности и смелости [Там же, с. 53].

Несколько иное семантическое наполнение конструкта «энергия» мы встречаем в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского. Как и у Макаренко, у Сухомлинского энергия отождествляется с мажорным, бодрым, оптимистичным, жизнерадостным состоянием души [14, с. 86, 103]. Однако если у Макаренко энергией должны быть пропитаны в первую очередь коллективные отношения, которые заряжают личность мажорностью, то у Сухомлинского энергия – это прежде всего атрибут неповторимой индивидуальности, излучение её духовного измерения.

Внимательное знакомство с трудами З. Фрейда, И. П. Павлова, многолетние наблюдения за умственным трудом детей дали право Василию Александровичу уверенно говорить о существовании энергии клеток, энергии мозга, в целом нервной энергии организма как о психофизиологическом источнике физической, интеллектуальной, духовной деятельности ребенка [Там же, с. 170 – 171; 204 – 205]. Великий педагог-гуманист требовал от воспитателей максимально бережного, осмотрительного отношения к этой энергии, постоянного пополнения её хранилищ за счет пробуждения у детей ярких чувств, волнующих переживаний, связанных с познанием Мироздания и накоплением позитивного нравственного опыта [Там же, с. 163 – 169].

В регистре рассматриваемой в статье проблематики нельзя не затронуть те педагогические подходы, в которых понятие «энергия» подается в эзотерической интерпретации. Речь идет о позиции по этому вопросу некоторых

представителей российского педагогического зарубежья, в частности, Е. И. Рерих и в целом Учения Живой Этики (Агни Йоги), которое создавалось в 1924 – 1938 годах Еленой Ивановной совместно с индийским мыслителем Махатмой Мория.

Лексема «энергия» является базальной категорией, используемой в религиозно-философских системах индуизма, зароостризма, буддизма, даосизма, иудаизма, эллинизма, в теософии Е. П. Блаватской и её последователей (например, в антропософии Р. Штейнера) в качестве источника бытия всего сущего, всеначальной энергии, универсальной энергии Космоса, всеобщей жизненной силы. Авторы Живой Этики, солидаризируясь с такими представлениями, говорят об основной, живой, духовной, огненной, психической энергии. Последняя есть индивидуализированное преломление универсальной энергии Мироздания: «Огненная энергия по своему значению есть первозданная всеначальная энергия, которая при ее сочетании с организованным фокусом, или организмом, становится психической энергией» [11]. Поэтому её онтологический статус амбивалентен: она связана как с земным, так и неземным планами бытия и присущей им энергетикой. Сознание человека является своеобразным конденсатором психической энергии, распределяющим её по всему организму. Она прежде всего затрагивает его тонкоматериальные структуры, обозначаемые в Агни Йоге как эфирное, астральное, ментальное, огненное (духовное) тела, отражающие многомерное строение макрокосмоса. Качество психической энергии, её модальность во многом детерминируются духовным началом человека или Монадой, уровнем её развития. Любые

душевно-духовные побуждения вызывают энергетические эманации, принадлежащие неизвестным науке тонким видам энергии, влияющим на все размерности мироздания. Особенности этих излучений и характер их воздействия на Ойкумену и Вселенную определяются моральным сознанием личности, её направленностью на приращение сил света или тьмы [4; 12; 13].

Эти положения Живой Этики, касающиеся психоэнергетической природы человека как микрокосма, сопряченного макрокосмическим процессам, обусловили специфику педагогических взглядов Е. И. Рерих.

Она настоятельно призывала воспитателей знакомить ребенка с понятием психической энергии, которая сосредоточена в сердце как основном духовном органе человека, выражающим себя в таких качествах, как сострадание, доброжелательность, великодушие, мужество, терпение, преданность, милосердие, вдохновляющим на любовь, творчество, постоянное самосовершенствование. Поэтому воспитание должно быть «сердечным», а ребенок приобретать и в школе, и в семье опыт нравственно-эстетических чувств и поступков. Сердечное воспитание, по Е. И. Рерих, создавая благоприятные условия для укрепления духовно-нравственного здоровья ребенка, саморазвития, конструктивного самоутверждения в общественно полезной деятельности, тем самым способствует воспроизводству, пополнению его психической энергии, её необходимого для преодоления жизненных преград напряжения. А улучшение качества психической энергии даже одного человека не может позитивно не отразиться на всех системах мироздания [4, с. 244 – 245, 363 – 364; 6, с. 9 – 10].

Проследивая генезис семантических изменений понятия «энергия» в формате педагогического знания, стоит остановиться на использовании им в качестве методологической платформы синергетического (от синергия – совместная энергия, сила) подхода. В отечественной педагогике он становится популярным в конце прошлого столетия. Его ценность усматривалась в том, что он ориентировал педагогов на обстоятельное изучение процессов самоорганизации, саморазвития и саморегуляции всех субъектов образовательной деятельности в целях достижения ими резонанса усилий, направленных на оптимальное функционирование системы любой сложности.

В русле синергетического подхода подчеркивалось, что активность, движение, саморазвитие системы по существу определяется имеющимся в ней энергетическим потенциалом. Исследователи [3, с. 12 – 14] доказывали, что чем больше энергии система вкладывает в свое развитие, тем более высокого уровня она достигает. А энергопотенциал системы зависит от её способности к целеполаганию – находить и эффективно использовать энергию для саморазвития.

Интенсификация артикуляции лексемы «энергия» в фокусе отечественной педагогической синергетики свидетельствовало, полагаем, об актуализации проблемы поиска адекватного языка для

описания открытых, самоорганизующихся, нелинейных систем, какими были признаны личности обучающегося и наставника, ученический коллектив, образовательное пространство, социальная среда.

Использование в современном педагогическом лексиконе конструкта «энергия» говорит, по нашему мнению, о некоторой неудовлетворенности части педагогического сообщества продолжающимся исключением из понимания движущих сил развития личности метафизической составляющей, об интуитивном ощущении воспитателями тонкоматериальных планов строения ребенка как человека. Ответом на эту неудовлетворенность и стала публикация «Энергоинформационной педагогики» И. Подласого.

Подводя итог нашим размышлениям, подчеркнем, что в данной статье предпринята попытка рассмотреть понятие «энергия» в историко-педагогической проекции; показать динамику разнообразных подходов к педагогической кодификации этой лексемы; высветить связь между представлениями отечественных педагогов-мыслителей о её семантике и их взглядами на эссенциальные особенности образовательного процесса; доказать теоретическую и практическую ценность изысканий в этом направлении для современного педагогического знания.

Литература

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. М. : Педагогика, 1987. 560 с.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. М. : Педагогика, 1990. 608 с.
3. Голанский М. М. Саморазвивающиеся системы. М. : [б. и.], 1971. 71 с.
4. Живая Этика : избранное / сост. М. Ю. Ключникова. М. : Республика, 1992. 414 с.

5. Завражин С. А. Эдипов комплекс в условиях коммунистического воспитания: педагогические поиски первой волны русских психоаналитиков // Вестник Владимирского государственного университета. Педагогические и психологические науки. 2021. № 45 (64). С. 37 – 46.
6. Лащенко Н. Д. Философско-педагогические взгляды Е. И. Рерих : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2001. 23 с.
7. Луначарский А. В. О воспитании и образовании / под ред. А. М. Арсеньева [и др.]. М. : Педагогика, 1976. 640 с.
8. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание и его значение // Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1988. С. 16 – 228.
9. Макаренко А. С. О коммунистическом воспитании // Избранные педагогические произведения. Изд. второе. М. : Гос. учебно-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1956. 580 с.
10. Подласый И. Энергоинформационная педагогика. М. : Дата Сквер, 2010. 424 с.
11. Рерих Е. И. Беседы с Учителем // «Мир Огненный». 1999. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://books.google.ru/books?id=ihuYDQAAQBAJ&pg=PT251&lpg=PT251> (дата обращения: 25.11.2021).
12. Она же. Сокровенное Знание. Теория и практика Агни Йоги. М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2003. 799 с.
13. Самохина Н. Е. Понятие психической энергии в философской психологии Агни-Йоги // Психолог. 2018. № 2. С. 13 – 29.
14. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Изд. 7-е. Киев : Радянська шк., 1981. 382 с.
15. Толковый словарь Даля [Электронный ресурс]. URL: <http://slovardaya.ru> (дата обращения: 25.11.2021).
16. Шелгунов Н. В. Избранные педагогические сочинения. М. : АПН РСФСР, 1954. 403 с.
17. Шмидт В. Ф. Психоаналитические и педагогические труды / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Т. 3 : Психоаналитическое воспитание. Ижевск : ERGO, 2012. 310 с.
18. Этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. Т. 2. / сост. А. К. Шапошников. М. : Флинта : Наука, 2010. 576 с.
19. Юнг К. Г. Дух и жизнь / пер. с нем. Л. О. Акопяна ; под ред. Д. Г. Лахути. М. : Практика, 1996. 560 с.

References

- 1 Antologiya pedagogicheskoy my`сли Rossii pervoj poloviny` XIX v. (do reform 60-x gg.) / sost. P. A. Lebedev. M. : Pedagogika, 1987. 560 s.
2. Antologiya pedagogicheskoy my`сли Rossii vtoroj poloviny` XIX – nachala XX v. / sost. P. A. Lebedev. M. : Pedagogika, 1990. 608 s.
3. Golanskij M. M. Samorazvivayushhiesya sistemy`. M. : [b. i.], 1971. 71 s.
4. Zhivaya E`tika : izbrannoe / sost. M. Yu. Klyuchnikova. M. : Respublika, 1992. 414 s.

5. Zavrazhin S. A. E`dipov kompleks v usloviyax kommunisticheskogo vospitaniya: pedagogicheskie poiski pervoj volny` russkix psixoanalitikov // Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2021. № 45 (64). S. 37 – 46.
6. Lashhenko N. D. Filosofsko-pedagogicheskie vzglyady` E. I. Rerix : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Belgorod, 2001. 23 s.
7. Lunacharskiy A. V. O vospitanii i obrazovanii / pod red. A. M. Arsen`eva [i dr.]. M. : Pedagogika, 1976. 640 s.
8. Lesgaft P. F. Semejnoe vospitanie i ego znachenie // Izbr. ped. soch. M. : Pedagogika, 1988. S. 16 – 228.
9. Makarenko A. S. O kommunisticheskom vospitanii // Izbranny`e pedagogicheskie proizvedeniya. Izd. vtoroe. M. : Gos. uchebno-ped. izd-vo M-va prosveshheniya RSFSR, 1956. 580 s.
10. Podlasy`j I. E`nergoinformacionnaya pedagogika. M. : Data Skver, 2010. 424 s.
11. Rerix E. I. Besedy` s Uchitelem // «Mir Ognenny`j». 1999. № 1 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://books.google.ru/books?id=ihuYDQAAQBAJ&pg=PT251&lpg=PT251> (data obrashheniya: 25.11.2021).
12. *Ona zhe*. Sokrovennoe Znanie. Teoriya i praktika Agni Jogi. M. : RIPOL KLASSIK, 2003. 799 s.
13. Samoxina N. E. Ponyatie psixicheskoy e`nergii v filosofskoj psixologii Agni-Jogi // Psixolog. 2018. № 2. S. 13 – 29.
14. Suxomlinskiy V. A. Serdce otdayu detyam. Izd. 7-e. Kiev : Radyans`ka shk., 1981. 382 s.
15. Tolkovy`j slovar` Dalya [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://slovardaya.ru> (data obrashheniya: 25.11.2021).
16. Shelgunov N. V. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya. M. : APN RSFSR, 1954. 403 s.
17. Shmidt V. F. Psixoanaliticheskie i pedagogicheskie trudy` / pod nauch. red. S. F. Sirotkina. T. 3 : Psixoanaliticheskoe vospitanie. Izhevsk : ERGO, 2012. 310 s.
18. E`timologicheskij slovar` sovremennogo russkogo yazy`ka. V 2 t. T. 2. / sost. A. K. Shaposhnikov. M. : Flinta : Nauka, 2010. 576 s.
19. Yung K. G. Dux i zhizn` / per. s nem. L. O. Akopyana ; pod red. D. G. Laxuti. M. : Praktika, 1996. 560 s.

S. A. Zavrazhin

EVOLUTION OF THE CONCEPT OF "ENERGY" IN THE DOMESTIC PEDAGOGY

The article attempts to consider the concept of "energy" in the historical and pedagogical projection; to show the dynamics of various approaches to the pedagogical reading of this lexeme; to highlight the connection between the ideas of Russian teachers-thinkers about its semantics and their views on the essence of the educational process; to prove the theoretical and practical value of research in this direction for modern pedagogical knowledge.

Key words: *energy, pedagogy, thesaurus, semantics, psychoenergetic human nature, synergistics, energy-informational pedagogy.*