

УДК 371(09)

**Марчукова С.М.**

**ТРОИЧНОСТЬ  
В МЕТОДОЛОГИИ  
СОВРЕМЕННОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ:  
ИСТОРИКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ**

---

*Ключевые слова:* троичность, системные исследования в педагогике, история педагогики, пансофия, идея пансофийности, духовно-нравственное образование.

---

В современных исследованиях, посвященных развитию методологии образования в процессе формирования новой педагогической парадигмы, отмечается необходимость перехода от бинарного (двухполюсного) к тернарному (трехполюсному) основанию в педагогическом мышлении с целью открытия новых возможностей решения образовательных и воспитательных задач, новых перспектив развития системных исследований в педагогике. В философско-педагогических трудах высказываются мысли о необходимости «укрепления культурно-антропологической интерпретации тернарных структур сознания в методологии образования» с целью сглаживания противоречий в развитии процессов, сопровождающих современный этап исторического развития русской культуры (И.В. Кондаков), о насущной задаче перехода от двухполюсного к трехполюсному базису образования (слово, число, ценность), способствующему формированию учащегося целостного взгляда на мира (К.В. Романов) [1]. Замена бинарного «или – или» на интегрирующее «как – так и» связывается с возможностью формирования новой ментальности в современной культуре (Р.А. Зобов, А.Г. Черняков).

Современная педагогическая теория и практика обращается к триаде как средству устойчивости, равновесия между рациональным (рассудочным), эмоциональным и интуитивным знанием. Разные авторы отмечают недостаток эмоциональной составляющей в содержании и структуре образования. О недостатке эмоционального начала в образовании пишет В.В. Краевский, связывая с этой ситуацией сциентизм, направленный «на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни».

ни... При этом наивысшей ценностью считаются стиль и методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам» [2].

О подобном методе воспитания «наивысшей ценности» писал К.С. Льюис в работе, посвященной современному просвещению и воспитанию «человека Бесчувственного», прямо связывая недостаток эмоциональной составляющей в образовании с насущными проблемами духовно-нравственного воспитания [3]. Их решению может способствовать троичность как основа конструирования структуры и содержания образования в соответствии с семантической формулой системной триады «рацио – эмоцио – интуицио» [4]. При этом отмечается доминирование, а не исключительное присутствие лишь одного из смысловых начал (рационального, эмоционального или интуитивного) в разных частях смыслового поля системной триады. Семантические свойства системных триад связываются со способностью человека мыслить одновременно понятиями, образами и символами [5].

Цель настоящей статьи – выявить историко-педагогический аспект проблемы формирования троичности в методологии современного образования.

Отмечая, что интерес к троичности уже не раз повышался в истории человечества, ее педагогический аспект разные авторы возводят к триадам, «трихотомиям» Я.А. Коменского (1592–1670), непосредственно ассоциируя формирование троичности в педагогике как науке Нового времени с пансофией, с учением Коменского о троичной структуре пансофического знания (К.Э. Нипков, А.К. Тремл, М. Ципро, Э. Шадель, К. Шаллер и др.). Основанием для этого являются многочисленные примеры из текстов Коменского:

знание о мире необходимо черпать из трех источников: чувственного опыта, разума и Святого Писания; основа пансофии – в единстве истины, добра и блага; к пансофическому знанию ведут три ступени (эмпирическая, эпистемическая и эвристическая) и т.д. [6].

В правилах «Великой дидактики», аксиомах «Пампедии» и метафорах раннего сочинения «Лабиринт света и рай сердца» – «методологического ключа» к педагогическому наследию Я.А. Коменского (З.И. Равкин) – находит отражение представление Коменского о трех «целях человека», «трех ступенях приготовления к вечности»: познание себя (и вместе с собой – всего), управление собой и стремление к Богу. В своем самом значительном пансофическом сочинении «Всемирный совет по исправлению дел человеческих» Коменский, отмечая «тройное возвышение» человека над животными: «разумом, речью и свободой способного к чему угодно действия», дает такое определение интеллекта: «Интеллект подобен горящему светильнику, которому воображение, наподобие масла, доставляет материю для горения; а разум подобен пламени, которое на тысячу ладов озаряет выхваченные им предметы и словно в тонком трепетании рассеивает вокруг себя светоносные лучи. Память подобна близлежащим предметам, которые вбирают этот свет и его отражением освещают все вокруг».

Анализируя представления Коменского о тройственном начале интеллекта, для целей нашего исследования необходимо отметить, что память в «Великой дидактике» сопоставляется с совестью, что отражает этическую оценку работы ученого в соответствии с характерной для преддверия Нового времени «вплавленностью» (Л.М. Косарева) этического начала в

содержание научных программ. Так формируется целостность пансофического знания, отражающая единство «истины, добра и блага».

Разные авторы отмечают особую роль троичности в формировании пансофического знания (Г.Н. Джигладзе, А.К. Тремл, Э. Шадель и др.). Уже Г.Н. Джигладзе, рассуждая о триадах («трихотомиях») в философии и педагогике Коменского, отмечал, что в них мало общего с триадой Гегеля – «тезис, антитезис, синтез» [7]. Такую гегелевскую триаду называют «переходной» (один элемент поднят на более высокий уровень), помещая ее между «линейной» (все элементы расположены на одной оси в семантическом пространстве) и «системной», объединяющей три равноценных элемента, каждый из которых может служить мерой компромисса между двумя другими, фактором их сосуществования в целостной системе [8].

В таком рассмотрении «трихотомий» проявляется «субстанциальная нелинейность» (Р.Г. Баранцев) как способ выхода в многомерное пространство смыслов в педагогическом мышлении. В современных системных исследованиях выявляется онтологический статус нелинейности, связанный с принципом НДС (неопределенность, дополнительность, совместность), играющим основополагающую роль в архитектонике системной триады [9]. Изначальная нелинейность троичности определяет ее значение в развитии современных системных исследований в педагогике.

Архитектоника триады, суть которой отражена в центральном этапе ее построения – введении критерия оптимальности из других измерений смыслового пространства, – способствует формированию многомерности в педагогическом мышлении. Коменский

постоянно сопоставляет троичность с трехмерностью, используя многомерные структуры для иллюстрации процесса самосозидания, самопознания («Куб мудрости» во «Всеобщем совете по исправлению дел человеческих»; «Зеркальный шар» в «Великой дидактике»; символическая двумерность Города в «Лабиринте света» и т.д.).

Осмысление многомерности как трехмерности требует особого внимания к историко-научному контексту эпохи Коменского, к формированию математических начал натурфилософии, которые нашли отражение прежде всего в трудах Р. Декарта и И. Ньютона [10]. После того, как трехмерное пространство было формализовано системой координат Декарта, вошедшей в философское мышление новой науки, оно стало своеобразной «сценой» для конструирования многомерных моделей, в которых смысл и ценность жизни человека определяет ее вертикальная составляющая.

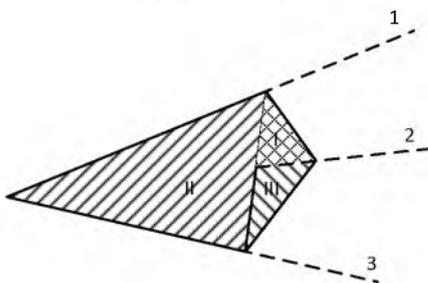
Математический метод приобретает особое значение для педагогики Нового времени, иллюстрируя процессы самосозидания, самопознания человека в его целостности. Так, например, мысли Коменского о трудовом воспитании в школе трудно понять, не принимая во внимание многомерное восприятие труда, предполагающее его вертикальное измерение, восприятие трудовой деятельности в обществе на уровне норм нравственности. Позже, в науке XX в. (П. Эренфест, 1917), был раскрыт онтологический смысл трехмерности: большее или меньшее количество измерений не может обеспечить условия существования атомов и планетных систем.

В двух томах «Международной библиографии тринитарной литературы» (Bibliotheka Trinitariorum), объединяющей около шести тысяч исследова-

ний, прослежены судьбы тринитарной идеи, отражена роль Я.А. Коменского в ее становлении, отмечено явное уменьшение интереса к троичности в эпоху Просвещения и его современное возрождение [11]. Для основополагающих «трихотомий» Коменского характерна многомерность: каждая пара элементов находится в отношении дополнительности, а третий определяет меру их взаимодополнения.

Интересно проследить историческую преемственность современных представлений о семантическом поле системной триады с трихотомиями Коменского. Сопоставим, например, известную трихотомию Коменского, обоснованную в «Великой дидактике»: «разум – чувство – Откровение» (в «Аналитической дидактике» – разум, чувство и сообщение), и представления Дж. Локка о трех способах познания: демонстративном, сенситивном и интуитивном. Второй пример касается отмеченной многими исследователями близости пансофии Коменского к педагогическому аспекту философии всеединства (В.Н. Акулинин, Г.П. Мельников, К.Э. Нипков, Э. Шадель и др.). Русская философия в конце 20-х гг. XX в. пришла к мысли о том, что «науки о природе» через мир приходят к человеку, а «науки о культуре» (гуманитарные знания) и религия – через человека к миру. Таким образом, их пути пересекаются. Наиболее отчетливое выражение это нашло в педагогическом аспекте философии В.Н. Ильина. «Тому, кто захочет попристальнее взглянуть в тайны этого перекрестка, – пишет он, – становится ясно, что есть некий общий фокус, откуда исходят три луча: религиозно-библейский, гуманитарный и естественнонаучный» [12]. Они нуждаются друг в друге, дополняют друг друга и только в единстве позволяют в конеч-

ном счете получить представление о мире как о целостности. Таким образом, формирование внутреннего мира человека подобно фокусу, из которого исходят три луча – гуманитарный (1), естественнонаучный (2), религиозно-библейский (3) (рисунок).



Отметим близость полученной «открытой» пирамиды как к основной «трихотомии» Коменского о единстве чувства, разума и Откровения (разума, чувства и сообщения), так и к семантическому полю системной триады «рацио – эмоцио – интуицио». Современный социокультурный контекст этой трехмерной модели, отражающий актуальность троичности в методологии непрерывного образования, раскрывается в тезисе У. Эко о цели существования человека в мире как поиске «вершины воображаемого конуса, в которой все различия и все разрывы окажутся вновь стянутыми вместе» [13]. Эта «стянутость» выявляет единое начало знаний о мире как в научной, так и в донаучной области. Трехмерная структура пирамиды и конуса предполагает отказ от двумерной плоской схемы, для которой характерны упрощение и «уплощение» объемного, внутреннего, скрытого, отражающего латентные свойства личности. Между тем с точки зрения современной эпистемологии необходимо рассматривать пространство становления личности именно как открытое трехмерное пространство, в котором постоянно происходят процессы формирования

и развития скрытого, «тацитного» (М. Полани) личностного знания.

Объединяя три равноправных элемента в многомерной (трехмерной) структуре, системная триада как простейшая структурная ячейка делает синтез органическим дополнением анализа и позволяет избежать взрыва как перспективы жесткого выбора, продиктованного линейной детерминированностью. Троичность является основой одного из перспективных направлений как истории педагогики в целом, так и комениологии как специальной отрасли историко-педагогического знания. Сравнительно-сопоставительный анализ комениологических работ разных лет позволяет выявить и сопоставить весьма немногочисленные примеры использования тринитарного подхода.

1. М. Ципро пишет о трех аспектах («трех попытках», «трех опытах») разработки метода Коменского, состоящего в единстве анализа, синтеза и синкризиса (сравнения). По его мнению, эти три аспекта единого метода воплощены, соответственно, в «Аналитической дидактике» (анализ), («Пампедии») (синтез) и «Великой дидактике» (сравнение). В каждом из этих сочинений «доминирует особый метод, и каждое из них представляет собой иной этап теоретического развития системы воспитания и обучения» [14]. Автор обращает внимание на динамику и «изгибы», «многослойность» творчества Коменского, сравнивая «Великую дидактику» (первую в истории воспитания своего рода «педагогическую поэму») с первым слоем систематической разработки педагогической теории, «Аналитическую дидактику» («попытка последовательно использовать логический метод в педагогике») – со вторым, и «Пампедию» («педагогическая энциклопедия», преследующая

пансофические цели и разработанная в форме всеобъемлющей системы, охватывающей всю область воспитания и самовоспитания») – с третьим. Каждое из этих сочинений («каждый слой»), как отмечает автор, дополняет другие, рассматривая становление педагогической системы Коменского «под иным углом зрения» [15].

2. А. Тремл объединяет в триаду «Лабиринт света и рай сердца» (далее – «Лабиринт света»), «Великую дидактику» и «Мир в картинках». Сопоставляя положения «Великой дидактики» о неразумности тех, кто обращает больше внимания «на приятное, чем на полезное», «на украшение человека, чем на его сущность», «кто считает нашу жизнь забавою и прибыльной ярмаркой», Тремл прямо соотносит последнее выражение с ситуациями из «Лабиринта света», в котором мир представлен в виде рынка [16]. Упорядочить представления об иерархии вещей в мире призван «Мир в картинках», замысел которого возникает у Коменского параллельно с продолжительной работой над «Великой дидактикой». Анализ трех указанных сочинений и синтез их основных положений позволяют автору сделать вывод о том, что пансофическое знание рассмотрено в этих сочинениях в разных соотношениях формы и содержания. По точному замечанию автора, три сочинения Коменского – «Видимый мир в картинках», «Великая дидактика» и «Лабиринт света и рай сердца» – стали классикой не потому, что показывают, как должно быть, учат тому, что «правильно», а потому, что они демонстрируют движение разных соотношений формы и содержания внутри единой педагогической системы [17].

3. Ф.П. Хагер использует троичность для сопоставления основных принципов педагогики Платона, Коменского

и Руссо с целью выявления развития диалогической направленности в истории педагогической мысли [18]. Выводы исследования Хагера способствуют выявлению:

- педагогического аспекта неоплатонизма Коменского и диалогического характера его педагогических трудов разных лет;
- зависимости диалогической направленности педагогической мысли от социокультурного контекста эпохи;
- возможностей диалога в педагогике эпохи Просвещения на примере педагогики Руссо.

4. Х. Шмид рассматривает педагогическую теорию Коменского в триаде с педагогическим аспектом учений Августина и Аквината, что способствует раскрытию исторической преемственности пансофии как с основами средневековой дидактики, так и с натурфилософскими и этическими взглядами Аристотеля, развитием их педагогической направленности в учении Аквината [19].

Анализ сочинений Коменского разных лет позволяет сделать вывод о целесообразности их компоновки в триады. Так, исследование «Лабиринта света», «Великой дидактики» и «Пансофии» в семантическом поле системной триады способствует осмыслению «Великой дидактики» как пансофического произведения. Развитие научного метода педагогики как науки Нового времени в педагогическом наследии Коменского выявляется в сопоставлении «Великой дидактики», «Аналитической дидактики» и «Пансофической школы» [20].

В контексте развития современной отечественной и зарубежной комениологии необходимо остановиться на триаде «Лабиринт света», «Пансофия» и «Пампедия», иллюстрирующей роль

троичности в методологии историко-педагогического знания. «Пампедия» – основополагающий труд Коменского, не менее значительный, чем «Великая дидактика», – занимает особое место в современной отечественной и зарубежной комениологии. Это сочинение, изданное с обширными комментариями в Англии (1986), Испании (1992), Италии (1993), Кореи (1996), России (2003), является предметом постоянного внимания историко-педагогических исследований последних десятилетий (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов, Г.П. Мельников и др.). Компоновка «Пансофии» и «Пампедии» – третьей и четвертой частей «Всеобщего совета по исправлению дел человеческих» – в единую триаду, их соотнесение с «Лабиринтом света» представляется целесообразным по следующим причинам:

- «Лабиринт света», в котором изложено «философское кредо» Коменского «со всеми присущими ему характерными признаками» (Г.Н. Джигладзе), является не только прологом, преддверием пансофии, но и основой дидактики [21]. Здесь автор подробно описывает «дела человеческие», методам исправления которых посвящены «Пансофия» и «Пампедия»;
- пансофия является философско-методологическим основанием пампедии, составляющей с ней единую систему и проистекающей из пансофического мировоззрения (Б.М. Бим-Бад). «Пансофия» и «пампедия» объединяются единым замыслом теоретических и практических педагогических задач.

Исследование трех указанных сочинений в семантическом поле системной триады способствует современному осмыслению «Лабиринта света» как педагогического произведения,

раскрывает содержательный и структурный изоморфизм «Пансофии» и «Пампедии».

Приведем пример того, как троичность, взятая современным педагогом из представлений Коменского, восходящих к библейским текстам, непосредственно влияет на современные представления о моделировании образовательной среды. Вот диалог из сочинения Коменского «Единственно необходимое» (1668), которое часто называют его «духовным завещанием»:

- Разве ум человеческий не есть хаос и лабиринт?
- Нет, если удерживаться в границах.
- Что ты называешь границами?
- Данное нам свыше значение чисел, мер и весов. Ибо после того, как Бог-Творец все в мире устроил согласно числу, мере и весу (Прем., 11: 21), те же самые числа, меры и веса Он вложил в свой образ, ум человеческий, чтобы человек был в состоянии познавать то, с чем сталкивается, посредством исчисления, измерения и взвешивания.

Рассуждая о моделировании образовательной среды, В.С. Кукушин пишет: «Я.А. Коменский более трех веков назад писал, что “все расположено по числу, мере и весу”... Применительно к модели образовательной среды можно сказать, что “число” означает контингент участников взаимодействия, “мера” предполагает их оптимальное общение, а “вес” указывает на длительность и устойчивость этой формы общения» [22].

Современные педагоги видят путь к «универсальному знанию» в развитии тернарных структур, в этом проявляется значение троичности как «вечного архетипа» (Коменский), связывающего знание с ценностями, с формированием жизненного пути человека. Так, например, К.Э. Нипков так рассуждает

о структуре пансофического знания: «Пансофическое знание, о котором писал Коменский, строится на трех вопросах: Что есть? Как оно возникло? Для чего оно?» [23]. Как можно применить такую структуру к современной жизни, к современному образованию? «На вопрос “Что есть?”, – продолжает Нипков, – ответим так: есть личная и общественная жизнь с ее проблемами и задачами. Слово “жизнь” становится, таким образом, ведущей категорией: оно создает перспективу интеграции почти для всех учебных задач... Исходная проблема снова подхватывается общим ходом мысли, но теперь с целью дальнейшей интеграции... На этом уровне общее направление задает третий вопрос Коменского: “Для чего что-то предназначено?” Здесь со всей серьезностью обсуждаются этические аспекты... Преподавание увязывается с воспитанием... В центре теперь, как и у Коменюса, “возложенное на человека дело”. *Науки служат жизни и становлению человека, а не наоборот*» (курсив наш. – С.М.) [24]. Таким образом, троичность способствует преодолению сциентизма в содержании и структуре образования.

Интересно сопоставить рассуждения К.Э. Нипкова с представлениями Коменского о «трех ступенях к пансофическому знанию» – эмпирической, эпистемической и эвристической. «Сперва мы на опыте узнаем, что вещь имеет место, – пишет он в «Пансофии». – Потом через познание причин понимаем, какова она. А к эвристике относится знание того, что из нее можно получить, то есть насколько разнообразным может быть ее действие... Знание применения вещи – высшая ступень, или венец познания. Это последняя вершина мудрости... Знание при неумении применять познанное есть половинчатое знание» [25].

В этом сопоставлении раскрывается эвристический потенциал троичности как «основного концепта» (Э. Шадель) пансофии и, соответственно, эвристический потенциал идеи пансофийности как общеметодологической педагогической идеи, сформированной в педагогических трудах Коменского [26].

Необходимо отметить, что центральное место вопроса о возникновении вещей в формировании такого знания связано с историческим методом, с панисторией, которая дополняет пансофию, делает ее универсальным знанием о постоянно меняющемся мире. Панистория фиксирует эти изменения и не дает пансофии превратиться в догму [27]. Исторический метод формирования пансофического знания был предложен Коменским в качестве основы учебного плана как в латинской школе («Великая дидактика»), так и в Универсальном Университете, замысел которого расходится с концепцией только что организованного Лондонского Королевского научного общества [28]. Роли троичности в этом расхождении посвящены современные исследования, призванные способствовать преодолению сциентизма в современной науке, поискам путей к гармонии человека и природы в социокультурном контексте современного мира [29]. Исторический метод и в наше время способствует формированию многомерных и многоаспектных связей троичности с гуманизмом Коменского [30].

Примером использования системной триады в области духовно-нравственного воспитания может служить триада «школа – семья – община» (соответственно, «рацио – эмоцио – интуицио»), что способствует выявлению актуальных вопросов развития духовно-нравственного аспекта современного образования: как соотносится традиционная роль общины в воспита-

нии с ролью современных общественных структур? Насколько важен религиозный аспект их деятельности? Как он может быть связан с содержанием и методикой преподавания элективных курсов в светской школе? Работа в этом направлении в определенной степени могла бы способствовать поиску ответов на вопросы и сомнения основателя педагогической науки – Я.А. Коменского. «Если бы нашелся какой-нибудь педант, – пишет он в «Великой дидактике», – который считал бы, что призвание богослова не позволяет заниматься вопросами школы, то пусть он знает, что в самой глубине моей души пребывала эта мучительная мысль» [31].

К. Шаллер раскрывает значение троичности как одного из основных философско-педагогических принципов, актуальных для нашего времени [32]. С осмыслением трихотомий Коменского в социокультурной ситуации современного мира философы и педагоги связывают «новый взгляд» (Р. Питлик) на его педагогическое наследие, отражающий восприятие основоположника педагогической науки как оригинального мыслителя XVII в., который «мыслил интегральными триадами» (В. Тоток) [33]. Необходимо отметить, что при этом следует различать опыт Коменского, принадлежащий своему времени, и вневременные, основополагающие идеи его педагогического наследия. Дефиниция «пансофия» традиционно связывается с эпохой Коменского, с опытом его времени. Между тем современная комениология содержит научные предпосылки исследования его педагогических трудов в рамках гуманитарной парадигмы, предполагающей связь историко-педагогического знания с нашим временем, с проблемами современного образования.

Введение дефиниции «пансофийность» призвано отразить вневременной характер методологических основ педагогического наследия Коменского, в трудах которого заложен фундамент педагогики как науки Нового времени. Пансофийность рассматривается нами как педагогическая направленность на становление целостного образа мира с помощью разных способов его познания (рационального, эмоционального, интуитивного). Идея пансофийности – вневременная, фундаментальная педагогическая идея, сформулированная в педагогических трудах Коменского [34]. Одной из ее ключевых характеристик является диалогическая логика [35]. Призванная уйти от противостояния «pro et contra», она способствует формированию троичности, делает педагогическую систему Коменского открытой, универсальной. Сопоставляя диалогическую логику с троичностью, необходимо отметить, что термин «диалог» не привязан к дихотомии: приставка в этом слове – не *ди-* (два), а *диа-* (сквозь, через) [36].

Современные комениологи подчеркивают актуальность миротворческого аспекта троичности в методологии современного образования, связывая его с актуальностью «пансофической тенденции» (А. Вукасович) смягчения идеологических, религиозных, расовых, политических, национальных и других конфликтов, взаимопонимания между людьми и народами в социокультурном контексте современного мира (К. Ридель, Э. Шадель и др.).

Отметим в заключение, что переход от бинарной парадигмы к тернарной требует не только введения новых дефиниций в тезаурус современного образования и разработки нового категориального аппарата, но также – преодоления привычки к антитезам, к бинарным оппозициям, порождающим

проблемы «двух лагерей», противостоящих друг другу. «Мы автоматически мыслим бинарными оппозициями, – пишет Р.Г. Баранцев. – Более того, создается впечатление, что так устроен мир, что *бинарность онтологична* (курсив наш. – С.М.)» [37]. Троичность, которая позволяет передать гораздо более обширный опыт, чем привычная двойная основа, часто производит на человека впечатление, подобное тому, что мог бы испытывать «обитатель двумерной Флатландии, очутившийся в трехмерном мире» [38].

Подведем итог. Актуальность троичности в методологии современного образования обусловлена возможностью перехода от бинарного («или – или») к трехполюсному («как – так и») базису образования, что способствует открытию новых возможностей для решения образовательных и воспитательных задач, формированию предпосылок ухода от жесткой конфронтации в стремлении к переустройству общества, развитию системных исследований в педагогике. Системные триады, прообразы которых содержатся в педагогических трудах Коменского, характерны для тенденций развития современной педагогики, предполагающих не столько обновление педагогического инструментария, сколько перестройку педагогического мышления. Занимая особое место в педагогике Коменского, в его учении о пансофическом знании, троичность актуальна и в наше время, поскольку способствует преодолению ценностной поляризации, жесткой конфронтации позиций и идеологий, ведущей к превращению различий в непримиримые противоположности.

Сравнительно-сопоставительный анализ историко-педагогических текстов выявляет историко-педагогический аспект проблем формирования троич-

ности в методологии современного образования. Объединяя три равноправных элемента в многомерной (трехмерной) структуре, системная триада как простейшая структурная ячейка синтеза делает синтез органическим дополнением анализа, способствуя формированию целостного образа мира.

#### Библиография

1. Романов К.В. Заповеди академика Лихачева и проблема духовности образования // Миссия интеллектуала в современном обществе: материалы международной конф. СПб.; Пушкин, 2008. С. 57.
2. Краевский В.В. Содержание образования: взгляд к прошлому. 2-е изд., испр. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 8.
3. Льюис К.С. Человек отменяется, или Мысли о просвещении и воспитании, особенно же о том, чему учат в старших классах английских школ // Собрание сочинений: в 8 т. М.; СПб., 1999. Т. 3. С. 382–392.
4. Баранцев Р.Г. Становление тринитарного мышления. М.; Ижевск: РХД, 2005. С. 5.
5. Баранцев Р.Г. Указ. соч. С. 13.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова [и др.]. М.: Педагогика, 1982.
7. Джибладзе Г.Н. Философия Коменского. 2-е изд., доп. и испр. М.: Педагогика, 1982. С. 85.
8. Баранцев Р.Г. Указ. соч. С. 12–13.
9. Баранцев Р.Г. Указ. соч. С. 20–21.
10. Polysensky, J., 1971. Comenius, Huygens and Newton, or The Social and Scientific Revolution of the 17<sup>th</sup> Century. H.-J. Heydorn (Ed.). Jan Amos Comenius: Past and Present. Glashuetten im Taunus: Detlev Auvermann, 1: 187–199.
11. Schadel, E. (Ed.), 1984. Bibliotheca Trinitariorum. International Bibliography of Trinitarian Literature: in 2 vols. Muenchen [e.a.].
12. Ильин В.Н. Шесть дней творения: Библия и наука о творении и происхождении мира. Париж: YMCA PRESS, 1930. С. 11.
13. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / пер. с итал. В.Г. Резник, А.Г. Поняйло. СПб.: Симпозиум, 2006. С. 462.
14. Cipro, M., 1989. Wisdom as a complex education aim in Comenius's Concept. Symposium Comenianum 1986: J.A. Comenius's contribution to world science and culture, Liblice, June 16–20, 1986. Prague: 124–125.
15. Cipro, M. Op. cit.: 127.
16. Trembl, A.K., 2005. Die utopische und reale Dimension in den Schriften des Johann Amos Comenius. W. Korthaase, S. Hauff, A. Fritsch (Ed.). Comenius and World Peace. Berlin, 2005: 872.
17. Trembl, A.K. Op. cit.: 873.
18. Hager, F.-P., 1993. Three theories of Preparatory Education in Plato, Comenius and Rousseau. K. Salimova, E.V. Johanningmeier (Ed.). Why should we teach history of education? Moscow: 155–164.
19. Schmid, H., 2007. Comenius' pädagogische Theorie im Vergleich mit Thomas von Aquin und Aurelius Augustinus. The Legacy of Johannes Amos Comenius to the culture of education: intern. conf., Prague, Nov. 15<sup>th</sup>–17<sup>th</sup>, 2007: abstr. of papers. Prague: 25.
20. Марчукова С.М. Эвристический потенциал идеи пансофийности в педагогическом наследии Я.А. Коменского. СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. С. 94–102.
21. Pospíšil, J., 2007. Didactics as a way out of the Labyrinth. The Legacy of Johannes Amos Comenius to the culture of education: intern. conf., Prague, Nov. 15<sup>th</sup>–17<sup>th</sup>, 2007: abstr. of papers. Prague: 22.
22. Кукушин В.С. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов. Ростов н/Д: МарТ, 2002. С. 124–125.
23. Нипков К.Э. Ян Коменский сегодня: религиозно-педагогический аспект кризиса христианства и культуры эпох: цикл лекций. СПб.: Глагол, 1995. С. 65–66.
24. Нипков К.Э. Указ. соч. С. 65–66.
25. Коменский Я.А. Указ. соч. Т. 2. С. 354.
26. Марчукова С.М. Указ. соч.
27. Čapková, D., 1970. The Idea of Panhistoria in the Development of Comenius' Work toward Consultatio. Acta Comeniana, 2 (26): 49–72.
28. Korthaase, W., 2005. Comenius' pansophic Universal University of Nations, Sciences and Arts. W. Korthaase, S. Hauff, A. Fritsch (Ed.). Comenius and World Peace. Berlin: 487–510; Simon, J., 1971. The Comenius Educational Reformers 1640–1660 and the Royal Society of London. Acta Comeniana, 2: 165–178.
29. Polysensky, J. Op. cit.
30. Čapková, D., 2005. Comenius and res humanae. W. Korthaase, S. Hauff, A. Fritsch (Ed.). Comenius and World Peace. Berlin: 142–151.
31. Коменский Я.А. Указ. соч. Т. 1. С. 248.
32. Schaller, K., 2007. Pedagogical and philosophical principles of Comenius and their reflection in present-day education. The Legacy of Johannes Amos Comenius to the culture of education: intern. conf., Prague, Nov. 15<sup>th</sup>–17<sup>th</sup>, 2007: abstr. of papers. Prague: 8.
33. Pytlík, R., 1992. Comenius redivivus. Praha: Fajma.
34. Марчукова С.М. Указ. соч. С. 35–60.
35. Марчукова С.М. Указ. соч. С. 53.
36. Баранцев Р.Г. Указ. соч. С. 54.
37. Баранцев Р.Г. Указ. соч. С. 179.
38. Эко У. Указ. соч. С. 214.

**Bibliography**

1. *Romanov, K.V.*, 2008. Precept of Academician Likhachev and the Problem of Spirituality in Education. Mission of the Intellectual in the Modern Society: Proceedings of International Conference. Saint-Peterburg: Pushkin: 57. (rus)
2. *Kraevsky, V.V.*, 2001. Education Content: on the way to the past. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: published by Pedagogical society of Russia: 8. (rus)
3. *Lewis, C.S.*, 1999. The abolition of man, or Reflections on education with special reference to the teaching of English in the upper forms of schools. Collected works: in 8 vols. Saint-Peterburg, vol. 3: 382–392. (rus)
4. *Barantsev, R.G.*, 2005. Trinitarian Thinking Development. Izhevsk: published by Russian Christian Movement: 5. (rus)
5. *Barantsev, R.G.*, 2005. Op. cit.: 13.
6. *Komensky, J.A.*, 1982. Selected Pedagogical Works: in 2 vols., ed. by A.I. Piskunova. Moscow: published by Pedagogics. (rus)
7. *Jibladze, G.N.*, 1982. Philosophy of Komensky. 2<sup>nd</sup> ed., updated. Moscow: published by Pedagogics: 85. (rus)
8. *Barantsev, R.G.*, 2005. Op. cit.: 12–13.
9. *Barantsev, R.G.*, 2005. Op. cit.: 20–21.
10. *Polysensky, J.*, 1971. Comenius, Huygens and Newton, or The Social and Scientific Revolution of the 17<sup>th</sup> Century. H.-J. Heydorn (Ed.). Jan Amos Comenius: Past and Present. Glashuetten im Taunus: Detlev Auvermann, 1: 187–199.
11. *Schadel, E.* (Ed.), 1984. Bibliotheca Trinitariorum. International Bibliography of Trinitarian Literature: in 2 vols. Muenchen [e.a.].
12. *Ilyin, V.N.*, 1930. Six of Days of Creation: the Bible and Science about Creation and Origin of the World. Paris: published by YMCA PRESS: 11. (rus)
13. *Eco, U.*, 2006. The Lacking Structure. Introduction to Semiology / translated from Italian by V.G. Reznik, A.G. Pogonyaylo. Saint-Petersburg: published by Symposium: 462. (rus)
14. *Cipro, M.*, 1989. Wisdom as a complex education aim in Comenius's Konzept. Symposium Comenianum 1986: J.A. Comenius's contribution to world science and culture, Liblice, June 16–20, 1986. Prague: 124–125.
15. *Cipro, M.* Op. cit.: 127.
16. *Tremel, A.K.*, 2005. Real and Utopian Dimensions in Works by Jan Amos Komensky. W. Korthaase, S. Hauff, A. Fritsch (Ed.). Comenius and World Peace. Berlin, 2005: 872.
17. *Tremel, A.K.* Op. cit.: 873.
18. *Hager, F.-P.*, 1993. Three Theories of Preparatory Education in Plato, Comenius and Rousseau. K. Salimova, E.V. Johanningmeier (Ed.). Why should we teach history of education? Moscow: 155–164.
19. *Schmid, H.*, 2007. Pedagogical Theory by Komensky Compared to Thomas Aquinas and Augustinus Sanctus. The Legacy of Johannes Amos Comenius to the culture of education: intern. conf., Prague, Nov. 15<sup>th</sup>–17<sup>th</sup>, 2007: abstr. of papers. Prague: 25.
20. *Marchukova, S.M.*, 2013. Heuristic Potential of Multi-Sophistic Idea in J.A. Komensky's Pedagogical Heritage. Saint-Petersburg: published by RAE Institute of Pedagogical Education: 94–102. (rus)
21. *Pospíšil, J.*, 2007. Didactics as a way out of the Labyrinth. The Legacy of Johannes Amos Comenius to the culture of education: intern. conf., Prague, Nov. 15<sup>th</sup>–17<sup>th</sup>, 2007: abstr. of papers. Prague: 22.
22. *Kukushin, V.S.*, 2002. General Basics of Pedagogy: manual. Rostov-on-Don: published by MarT: 124–125. (rus)
23. *Nipkov, K.E.*, 1995. Jan Komensky Today: religious-pedagogical aspect of crisis of Christianity and culture of the epoch: series of lectures. Saint-Petersburg: published by Glagol: 65–66. (rus)
24. *Nipkov, K.E.* Op. cit.: 65–66.
25. *Komensky, J.A.* Op. cit., vol. 2: 354.
26. *Marchukova, S.M.* Op. cit.
27. *Čapková, D.*, 1970. The Idea of Panhistoria in the Development of Comenius' Work toward Consultatio. Acta Comeniana, 2 (26): 49–72.
28. *Korthaase, W.*, 2005. Comenius' pansophic Universal University of Nations, Sciences and Arts. W. Korthaase, S. Hauff, A. Fritsch (Ed.). Comenius and World Peace. Berlin: 487–510; *Simon, J.*, 1971. The Comenius Educational Reformers 1640–1660 and the Royal Society of London. Acta Comeniana, 2: 165–178.
29. *Polysensky, J.* Opus cit.
30. *Čapková, D.*, 2005. Comenius and res humanae. W. Korthaase, S. Hauff, A. Fritsch (Ed.). Comenius and World Peace. Berlin: 142–151.
31. *Komensky, J.A.* Op. cit., vol. 2: 248.
32. *Schaller, K.*, 2007. Pedagogical and philosophical principles of Comenius and their reflection in present-day education. The Legacy of Johannes Amos Comenius to the culture of education: intern. conf., Prague, Nov. 15<sup>th</sup>–17<sup>th</sup>, 2007: abstr. of papers. Prague: 8.
33. *Pytlík, R.*, 1992. Comenius redivivus. Praha: Fajma.
34. *Marchukova, S.M.* Op. cit.: 35–60.
35. *Marchukova, S.M.* Op. cit.: 53.
36. *Barantsev, R.G.* Op. cit.: 54.
37. *Barantsev, R.G.* Op. cit.: 179.
38. *Eco, U.* Op. cit.: 214.