

Философия Фихте в контексте педагогического творчества

В. Н. Суханов

Национальный исследовательский университет «МИЭТ»

Утверждается тезис о недействительности педагогического процесса без глубокого знания философии. Проведен экскурс в историю философской мысли с целью раскрыть значимость теоретических исследований И.-Г. Фихте для педагогики. В связи с этим рассмотрено историческое движение *дилеммы свободы и необходимости*. Проанализирован педагогический эксперимент Г. В. Лобастова, цель которого — обретение студентами субъектности. Прослежена связь этических и логических категорий. Исследована проблема отчуждения и форма ее преодоления в процессе творчества *собственного Я и другого Я*.

Ключевые слова: свобода; необходимость; субъектность; педагогическое творчество; Фихте; причинность; абсолют; противоречие; отчуждение; релятивизм; субъективный идеализм; рефлексия; другое Я.

Педагогическое творчество невозможно без серьезного самостоятельного исследования философских проблем. Но, к сожалению, подавляющее большинство учителей средней и высшей школы не проявляют интереса к истории философской мысли и не задумываются над философскими терминами, такими, например, как «форма мышления». Под этим термином подразумевается способ деятельности учителя и ученика (студента), никогда, к сожалению, не подвергавшийся рефлексии из-за отсутствия понимания того, является рефлексия пассивным или активным моментом сознания, присутствует ли в ней субъектность.

И саму *субъектность* часто путают с субъективностью. Прежде всего можно определить *субъектность* как активный момент деятельности, соответствующий логике процесса, т. е. момент, позволяющий самостоятельно обнаруживать общечеловеческие смыслы и действовать в соответствии с ними. Следовательно, если учитель поймет свою активность как *внутреннее противоречие*, движущее

педагогический процесс, он сумеет грамотно полагать цели своего движения в нем.

К сожалению, педагогическая практика если и фиксирует противоречия, то в основном исходя из факта, из наличного бытия школы, поэтому противоречие в учебном процессе — всегда внешний инструмент, подобный отвертке. Бесконечное структурирование школьных и вузовских предметов во многом этому способствует. Но как обучаемому увидеть себя сквозь множество структур и методик? Поскольку ученику в любом предмете с самых ранних лет нужно обнаружить свой собственный путь, *субъектность* является внутренним противоречием.

Естественно, что учитель, готовый к нововведениям, всей душой за пробуждение субъектности в сознании ученика, поэтому и ставит ему цели развития. Но что такое цель? Видимый ли это предмет; зафиксированное ли задание, которое нужно выполнить: заранее определенное количество отжиманий, стихотворение, тест, где надо

угадать ответы, — или это то, чего еще нет? С точки зрения здравого смысла этот вопрос абсурдный, а с точки зрения классической философии — наоборот. Поскольку мы хотим развить в ученике (студенте) способность не зеркально отражать действительность, а творчески ее преобразовывать, то цели преобразования быть не может, но одновременно она есть. Учитель, выводящий обучаемого на самостоятельное целеполагание, на деле знакомый с базовой категорией философии «противоречие», выдерживающий напряжение противоречия, заложенного в самом фундаменте его работы, будет творить вместе с учеником. Такое взаимодействие произойдет также между педагогом, учащимся и организатором-администратором.

Почему невозможно «построение коммунизма» в отдельно взятом спортзале, кабинете литературы, математики, на кафедре философии? Это вопрос о понимании проблемы цели, целого, целеполагания, системы. Зафиксируем проблему в виде *противоречия*. С одной стороны, непозволительно в педагогической деятельности отталкиваться от факта, от наличного бытия школы, с другой стороны, только на практике можно понять суть педагогического процесса. В соответствии с этим утвердим тезис о недействительности педагогического процесса без глубокого знания философии: именно от глубины погружения в историю философской мысли — от Парменида до Гегеля — зависит, насколько педагогическая практика не будет односторонней.

Подходя к ответу на вопрос, с чего студенту и преподавателю начинать изучение философской литературы, обсудим педагогический эксперимент, проведенный в 2010/11 и 2011/12 учебных годах в МИЭТ и РГГУ. Его инициатор, заведующий кафедрой философии и социологии МИЭТ Г. В. Лобастов, на заседании кафедры в декабре 2011 г. сделал

доклад об эксперименте, в котором прослеживалась явно выраженная фихтевская направленность. Однако тема свободного творчества поднималась не только И.-Г. Фихте. С целью понять замысел автора совершим краткий экскурс в историю философии.

Иоганн Готлиб Фихте — редчайший философ. Не только теория, но и вся практическая деятельность его напрямую связана с проблемой свободы. Истоки такого верного и творческого служения одной теме — не только в современной философии действительности, раздираемой революционными противоречиями, и в духовном основании, из которого вырос Фихте-философ (впоследствии Гегель обозначит духовное основание как обязательное для любой философии). «Его первым любимым мыслителем был Спиноза, который для многих пытливых умов той эпохи был образцом системности и последовательности мысли. <...> Однако системность учения была куплена Спинозой дорогой ценой — ценой отказа от признания наличия у человека *свободной воли*. Данный аспект станет в итоге исходным пунктом в процессе переосмысления отношения молодого философа к своему первому кумиру» [1, с. 220]. В студенческие годы Фихте боролся за свободу своей страны, а став «профессором Йенского университета, он ратовал за право студентов свободно исповедовать любые религиозные убеждения, за что в 1799 г. был отстранен от преподавания по обвинению в атеизме и затем уволен. Наконец, в период наполеоновских войн он возглавлял сопротивление» [1, с. 221].

И жизнь, и образование создали ту духовную среду, которая буквально сделала Фихте духовным преемником Канта. «“Я понял Канта лучше, чем сам Кант”, — это парадоксальное заявление Фихте вполне могло бы стать эпиграфом ко всему его творчеству» [1, с. 221]. Еще студентом, «...познакомившись с философией Канта, предложившего...

радикально новую концепцию разрешения дилеммы *свободы и необходимости*, Фихте стал не просто сторонником, а яростным пропагандистом теории мэтра» [1, с. 221]. Однако Канту это пришлось вовсе не по душе. Разрешать антиномии, да еще таким радикальным способом, какой предлагал Фихте, было абсолютно неприемлемо для основателя немецкой классической философии. Напомним содержание третьей антиномии чистого разума, завладевшей вниманием преемника Канта. Тезис: «Причинность по законам природы есть не единственная причинность, из которой можно вывести все явления в мире. Для объяснения явлений необходимо еще допустить свободную причинность» [2, с. 353]. Антитезис: «Нет никакой свободы, все совершается в мире только по законам природы» [2, с. 354]. Не нарушая правил логики, Кант доказывает не только наличие «трансцендентальной свободы, без которой даже и в естественном ходе вещей последовательный ряд явлений на стороне причин никогда не может быть завершен» [2, с. 354], но и полную абсурдность существования трансцендентальной (мыслимой) свободы. Такая позиция не могла удовлетворить революционно настроенного Фихте. Он считал, что есть только свобода, и она должна сама себя обосновать. Свобода подчиняется только тому, что сотворила сама. Кантовской антиномии Фихте противопоставил логический круг, исходящий из тождества субъекта и объекта в Я. Это ли не революция в познании? К сожалению, революционный вклад Фихте в науку понял лишь Гегель. Причем если над Кантом он зло иронизировал (однако отдавая дань и его заслугам), то, критикуя своего предшественника Фихте за субъективный идеализм, делал это исключительно в уважительном ключе. Фихте, так же как и Декарт, начинает с положения «я мыслю, следовательно, существую», но «исходя из совершенно

других потребностей и требований, чем Декарт, так как из этого “я” он хочет вывести не только бытие, но и дальнейшую систему мышления. Ибо, согласно Фихте, “я” есть источник категорий и идей, а все представления и мысли суть некое синтезированное многообразие с помощью мышления. Таким образом, в то время как у Декарта за “я” следуют другие мысли, которые мы только преднаходим в нас, как например мысль о боге, природе и т. д., Фихте сделал попытку дать философию, вылитую совершенно из одного куска, не заимствуя ничего извне, ничего эмпирического» [3, с. 520]. При этом Гегель предупреждает: «...с этой мыслью Фихте сразу же вносит неправильную точку зрения» [3, с. 520—521]. И далее поясняет, в чем эта «неправильность»: «“Я” достоверно, в нем нельзя сомневаться; но философия хочет понять истину. Достоверное представляет собою субъективное, а так как оно должно продолжать быть основанием, то и дальнейшее остается субъективным, и никак нельзя освободиться от этой формы» [3, с. 521]. К чести Фихте, философ интуитивно чувствовал слабость системы, построенной лишь на субъективном основании, поэтому в течение всей жизни совершенствовал и переиздавал «Наукоучение». Все более его мысль тянулась к первой философской любви, и не случайно «последний период его творчества называют “закатным Спинозизмом”» [1, с. 220].

Объясним, почему в качестве теоретического основания эксперимента профессором Г. В. Лобастовым была выбрана именно философия Фихте, а не Платона, Аристотеля или Гегеля. Проследим движение категорий «свобода» и «необходимость» в историческом культурном процессе. *Дилемма свободы и необходимости* проходит красной нитью сквозь всю историю человечества. С момента зарождения философии она начинает развиваться в теоретическом

ключе и предельную форму — противоречие — принимает на закате эллинизма в учении скептиков. В своих тропах скептики усомнились во всем, даже в существовании *собственного Я*. Это процесс закономерный, поскольку во всем теоретическом мышлении античности властвовала необходимость. Но в отличие от древнеиудейского монотеизма, в котором власть Бога абсолютна, в древнегреческой религии и философии и затем в эллинизме свобода имплицитно присутствовала: это и свобода богов Олимпа (однако подчинявшихся богиням судьбы Мойрам), и деятельность софистов и Сократа, положившая начало своеобразному «бунту свободы», вылившемуся в абсолютное сомнение.

Зарождение христианства разрешило указанное противоречие (в религиозной форме): свобода и необходимость были на равных. Христос — богочеловек, Геракл — полубог. В парадигме христианского мировоззрения дальнейшее развитие философской мысли достигло апогея в немецкой классической диалектике. Естественно, и сама *дилемма свободы и необходимости* приобрела совсем иную форму движения — к достижению предела, прямо противоположного скептицизму. Именно этот предел отработан в философии Фихте.

Закончив экскурс в историю философии, вернемся в действительность современного образования и исследуем парадокс: каким образом в педагогической практике обнаруживает силу и мощь учение, в котором «нет ничего эмпирического»? Автор педагогического эксперимента пишет об этом: «Что в этом мире можно найти более гибкое, чем свобода? Она прямая противоположность необходимости. Прямая противоположность той однозначной, простой и примитивной причинности, которая Лапласом была понята как господствующая в мире. Причинности, не допускающей случайности и потому

легко исчисляемой. Попробуйте исчислить свободу, детскую игру, воображение художника! Выразить с такой же точностью, как делает это математик. И тогда поймете, что пара банальных распространенных фраз, например, про интуицию, любовь, добро, красоту и т. д. никак интуицию и прочее не схватывает» [4, с. 300—301]. Выделим из рассуждений Г. В. Лобастова противоречие в духе третьей антиномии Канта. Тезис: все предопределено (Лаплас). Антитезис: в мире есть свободное творчество, не подчиняющееся жесткой детерминации. Эти две позиции приравниваются, и обговариваются условия, при которых уравнение можно разрешить.

Профессор Лобастов четко говорит, что меры человечности (обнаруженные в истории философии), чтобы быть понятыми, должны быть выведены, — выведены самими студентами, поэтому и суть эксперимента состоит в изначальном абсолютном отсутствии каких-либо мер бытия: «Необходимо занять позицию субъекта, обладающего абсолютной свободой и бесконечной способностью творения... Занимая эту абсолютно-универсальную позицию, вы должны суметь абстрагироваться от всего того, чем обладаете, — кроме способности творения. И больше ни в вас, ни где-либо ничего нет. Даже этого “где-либо” нет. Даже того, из чего бы можно было что-либо сотворить. И ваша чистая свободная способность творить — всего лишь возможность творчества. Чтобы творить, она сначала должна сотворить самое себя как действительную способность. Сама себя сделать определенной. Вне всякого бытия, а только в самой себе... Ваша абсолютная свобода ограничивается только необходимостью творения» [4, с. 302].

Как ни странно, это задание, несмотря на утвержденное историей свободомыслие студенческой аудитории, оказалось довольно трудным, — трудно

начинать с ничто, измыслить бытие из ничто, а затем свое мысленное бытие снова промыслить. Налицо рефлексия.

Мысль о мысли... К сожалению, для многих это словосочетание не более чем словесная эквилибристика, тавтология. На первый взгляд обвинения ученых, в том числе и философов, будут выглядеть вполне убедительно: какой смысл поощрять студента писать свою собственную картину мира, и причем здесь мышление? Для того чтобы философия стала мышлением о мышлении, скажет философ-профессионал, наша наука очистила от мифа религию, преобразовала натурфилософию. Необходимо изучить этот «героический путь», внимательно исследовать все его «глубины и рифы», иначе мы потеряем самое дорогое — то, о чем говорил Платон в «Протагоре». Напомним, что этим «самым дорогим» у Платона была душа, которая «питается знаниями».

Рассмотрим более детально, почему преподаватель предложил студентам принять фихтевское направление: не быть симулякром абсолюта, а абсолютом стать, занять позицию Господа Бога, писать свою и только свою книгу Бытия. Профессор не следует внешней абсолютной истине, а отталкивается от того, что есть.

1. Есть способность быть частичным человеком.

2. Есть логическое основание, оправдывающее эту способность: все относительно.

3. Есть абсолютная неспособность осуществлять рефлексия своей деятельности.

Это три абсолюта, которые в обществе победившего релятивизма все-таки существуют. Лобастов делает революционный педагогический ход: предлагает уйти от этих «дурных» абсолютов, не создавать представление частичной деятельности, а выдумать, сотворить *всеобщее* основание. При этом профессор дает три четкие установки.

Первая. Ты должен творить (писать).

Вторая. Ты способен творить, как Господь Бог, абсолютно все, кроме одного: не творить (не писать).

Третья. То, что ты сотворил, — и есть ты сам.

Оказалось, что занять позицию Господа не так-то просто в реальной капиталистической действительности, где Бог для студента — внешний духовный институт, не имеющий ничего общего с его специализированной деятельностью. Такая ситуация в философской среде обычно фиксируется как *сплошное картезианство*: все духовные абсолюты обитают в субстанции, чуждой реальному миру. Отсюда и социальная дисгармония: в сознании человека живут два *Я*, никак не состыковываемые друг с другом. Состояние «метания» сознания чревато сомнением в нужности образования.

Однако студенты еще не заняли позицию, что вся наука — ненужный для жизни «метафизический балласт», поэтому и возможен шаг от Декарта к Фихте в системе образования, и наш эксперимент был воспринят с энтузиазмом. «Я не могу не писать, зато писать могу все, что хочу, если не боюсь увидеть после в написанном себя. Это немного странное ощущение опять вернулось и чуть было не затормозило меня на пути к цели. Сигнализация за окном, постоянные опечатки. Сосредоточься! Так, что еще важного? Никаких чувств, только мысли. Иначе я сам начну разочаровываться в себе, да и преподавателю покажется, что я ничего не усвоил. Я же всемогущ, я могу думать за преподавателя» [5, с. 271]. Студент абсолютно верно усвоил: «Если не боюсь увидеть после в написанном себя». Но жажда «думать за преподавателя» оказалась сильнее. Заметим, в более взрослой аудитории (30—50 лет) этот эксперимент, возможно, не состоялся бы, поскольку взрослые зависимы от денежного вознаграждения

и узкой специализации. А студент обладает потенцией к делу творения всеобщего образа Бытия, делу обретения сознания и самосознания (бесполезному с точки зрения окружающего его взрослого прагматичного мира).

Действительно, нужна смелость, чтобы взглянуть на себя с позиции Господа Бога, а не своего «вершка», — можно увидеть то, что увидел Дориан Грей. Главный герой романа О. Уайльда по духу творит явления, даже и не подозревая об их сути. Наш эксперимент подразумевает *творение не отдельных явлений, а всего бытия в целом* и лишь поэтому позволяет взглянуть на себя и проникнуть вглубь себя без всяких нотаций, назиданий, призывов к нравственному самоусовершенствованию. Именно в этом революционное зерно философии Фихте по отношению к Канту. Логико-методологический аспект философии Фихте не был вполне осознан советской философией, а соответственно и советской педагогикой. Но и в современной педагогической практике осуществляется лишь грубое и неумелое соединение единичного и всеобщего — в лучшем случае происходит лишь совершенствование ради совершенствования... Доминирует мысль: «Зачем мне нужны Маркс, Макаренко, Ильенков, Гегель, если я не творю их каждый день в моей деятельности?!»

На самом деле, если взглянуть на себя с точки зрения марксизма как мертвого внешнего абсолюта, то легко можно подобрать классическую цитату из «Капитала»: «В некоторых отношениях человек напоминает товар. Так как он рождается без зеркала в руках и не фихтеанским философом: “Я есмь я”, то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его

павловской телесности, становится для него формой проявления рода “человек”» [6, с. 62, прим.].

Сделаем вывод: человек, догматически впитавший учение Маркса, сути эксперимента не поймет. Маркс ясно пишет, что сначала надо смотреть в другого человека и только в нем видеть себя. В эксперименте, наоборот, всматриваемся в себя. Конечно, человек рождается не фихтеанским философом. И, действительно, вначале смотрится в другого человека как в зеркало. Но целенаправленное воспитание качеств, специфичных для конкретной профессии, приводит к тому, что ученик перестает видеть в другом человеке себя. Данное воспитание — следствие предельного разделения труда в производстве. В результате Павел (сапожник) видит в Петре (профессоре) только Петра. Петр видит в Павле только Павла — зеркало не отражает. Марксистская практика заходит в тупик, поскольку, объединившись, рабочие не могут увидеть в товарище себя (аптекарь видит в слесаре только слесаря). Коммунистическая практика исключительно количественная: кто больше расклеил листовок, провел семинаров. Цитаты из трудов Маркса не имеют основания в действительности, потому так и злободневен наш педагогический эксперимент. Не только Маркс, но и весь духовный универсум противостоит меркантильному миру.

Ответим на вопросы.

— Каким образом творчество в фихтевском ключе решает проблему *сплошного картезианства*?

— Почему образ, созданный в трансцендентальном поле, позволит студенту преобразовать его практику?

— Какова причина возникновения противоречия в единой субстанции деятельности студента?

Углубимся в азы «Наукоучения». Как пишет Э. В. Ильенков, у Фихте «изначальное тождество понятия и предмета,

точнее законов, по которым построен чувственно созерцаемый мир, и законов, по которым строится мыслимый мир, мир понятий, заключено уже в тождестве их субъекта, их происхождения. Я сначала продуцирует силою воображения некоторый продукт, а затем начинает его рассматривать как нечто отличное от самого себя, как объект понятия, как *не-Я*. На самом же деле под видом *не-Я* оно по-прежнему имеет дело лишь с самим с собой, рассматривает самое себя как бы со стороны, как в зеркале, как вне себя находящийся объект» [7, с. 83]. Фихте объединяет Кантовские *феноменальное Я* и *ноуменальное Я* в одно и то же *Я*, которое и созерцает, и осмысливает сотворенное. Что и предлагает реализовать Г. В. Лобастов в студенческой деятельности.

«То, что ты сотворил, — и есть ты сам», — такова третья установка эксперимента (т. е. тебе необходимо быть тем, что ты сотворил, как Господь Бог, совершенно свободно). Может быть, впервые в жизни студент обретает необходимость, рожденную свободой...

Конечно, легко увидеть субъективность образов, сотворенных студентами. Обнаружить рациональное зерно в «совместно-разделенной» деятельности студентов и профессора значительно труднее. Это необходимость творить всегда и во всем только себя, чтобы созданная тобой вселенная была только твоей. Осознание ответственности за нее (так заботился Маленький Принц о своей планете) — это и есть совесть — базовая категория философии Фихте, именно этическая, а не логическая. В «Науке логики» Гегеля такой категории нет. Но постулат о том, что законы Истины, Добра и Красоты должны в своих пределах совпадать, заставляет нас даже в законах Истины видеть логического двойника совести — точку, из которой берут начало все логические категории Гегеля, точки тождества бытия и ничто, перехода

бытия в ничто, где бытие абсолютно ничтожно. В обозначенном эксперименте это точка предельной рефлексии сотворенного тобой. В ней, как в зерне, скрыта вся вселенная. Фихте здесь отождествляется со своим духовным отцом — Спинозой, *Я* Фихте теряет лишь субъективную основу и становится действительным субъектом-субстанцией. И это есть точка начала личности, *истинного Я*, ставшего принципом бытия.

Фактически в эксперименте предполагается в общих чертах повторить эволюцию учения И.-Г. Фихте. Великий мыслитель сумел понять свое время и его предельные тенденции. Но именно сегодня они осуществились. Максимальная атомизация общества — это предел бытия планеты Земля, поэтому и актуальна педагогическая практика, не исходящая из факта, из наличного бытия школы, из всеобщего реакционного субъективного идеализма. Эксперимент дает возможность выйти на такой субъективный идеализм в трансцендентальном ключе, в котором заложена потенция осознания неспособности познать мир при помощи субъективного идеализма. Понятно, что такая практика не может и не должна ограничиваться одним-двумя семестрами вуза. Время для нее — вся жизнь: реальная предметно-преобразующая деятельность, обобщенная всеобщим образом бытия.

В заключение отметим, что эксперимент Г. В. Лобастова не столько фихтевский, сколько истинно гегелевский и марксистский. Действительно, эксперимент выводит на гегелевскую позицию — к основанию духа, *Я*, — дает стимул к выявлению и снятию всех противоречий в становлении *Я*. «Противоречие... потому переносится духом, что — этот последний не имеет в себе ни одного определения, про которое он не знал бы, что оно положено им самим и, следовательно, им же самим может быть снято» [8, с. 26]. И в этом весь

«гвоздь» и диалектики (В. И. Ленин), и педагогики. Вектор психолого-педагогической деятельности Гегель, вслед за Фихте, задает верно: ни одного заимствованного определения! Благодаря такой педагогической установке ученик приобретает способность отрицать себя, одновременно находясь в тождестве с собой. Но с чего он начнет, когда дойдет до полного «отрицания своей индивидуальной непосредственности», т. е. обретет возможность к свободе как «абстрактную для себя сущую в себе всеобщность» [8, с. 25]? Несомненно, с поиска предметов материального мира (в том числе и книг по философии), которые помогут ему обрести реальность *другого Я*. И эти своеобразные посредники-медиаторы формирующаяся личность будет стремиться преобразовать так, чтобы быть понятной *другому Я*, т. е. через них сотворить *другое Я*, которое в отражении становится творцом *твоего Я*. Таким образом, личность в своей деятельности творит онтологию. «Другое Я» — это направление исследований не только в поздних трудах Фихте [9, с. 198—320], но и во всей деятельности Маркса, у которого тема преодоления отчуждения была центральной линией творчества.

Литература

1. **Сорвин К. В.** Очерки из истории классической философии. 5-е изд., испр. и доп. М.: Русская панорама: БАБУР-СТМ, 2014. 430 с. (Scientia vinces).
2. **Кант И.** Критика чистого разума. М.: Эксмо, 2007. 736 с. (Антология мысли).
3. **Гегель Г. В. Ф.** Лекции по истории философии. Кн. 3. СПб.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1999. 582 с. (Слово о сущем).
4. **Лобастов Г. В.** Философско-психологические проблемы педагогики: монография. Менделеево: ВНИИФТРИ, 2014. 318 с.
5. Философия, наука, образование: материалы межвузовского научно-теоретического семинара, посвященного 75-летию профессора Ю. Л. Егорова / Под ред. А. И. Комарова. М.: МИЭТ, 2012. 275 с.
6. **Маркс К.** Капитал: критика политической экономии. Т. 1, кн. 1: Процесс производства капитала. М.: Политиздат, 1983. 906 с.: табл., портр.
7. **Ильенков Э. В.** Диалектическая логика: Очерки истории и теории. 2-е изд., доп. М.: Политиздат, 1984. 320 с.
8. **Гегель Г. В. Ф.** Энциклопедия философских наук: в 3 т. Т. 3: Философия духа. М.: Мысль, 1977. 471 с. (Философское наследие).
9. **Фихте И. Г.** Сочинения. СПб.: Наука, 2008. 752 с. (Слово о сущем).

Суханов Валерий Николаевич — кандидат технических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра «Зондовая микроскопия и нанотехнология» (НОЦ ЗМНТ) МИЭТ.

E-mail: suhi61@mail.ru