

12. *Прибыль и народ* // Газ. Литературная газета. 21 – 27 ноября 2007 г.

13. *Пугачев В. День грядущий на закате* / В. Пугачев // Газ. Советская Россия. Отечественные записки 10 января 2008 г. Выпуск № 147.

УДК 37.013.43

Н.К. Чапаев, О.Б.Акимова  
N. K. Chapayev, O. B. Akimov

### Голография отношений культуры и педагогики: культурогенетический подход

### Holography relations of culture and pedagogy: approach cultureheritage

**Аннотация:** в статье на основе культурогенетического подхода предпринимается попытка целостного рассмотрения отношений, имеющих место между культурой и педагогикой. В результате было выявлено, что несмотря на теснейшие связи педагогики и культуры, первая способна вести свою собственную игру на социокультурном поле. Авторы ни в коем случае не согласны с позицией, в соответствии с которой образование – явление вторичное по отношению к культуре и представляет собой её выжимку.

**Abstract:** in the article on the basis cultureheritage approach attempts a holistic consideration of the relationship between culture and pedagogy. As a result, it was revealed that despite the close links between pedagogy and culture, the first is able to conduct its own game of sociocultural field. Authors are in any case not agree with the position, according to which education is a phenomenon secondary to the culture and it is a squeeze.

**Ключевые слова:** голография, отношения, культурогенетический подход, техника, филогенетическое становление человека, онтопсихологическая педагогика, интериоризация, механизмы передачи социальной информации.

**Keywords:** holography, athenia, kulturkantine approach, technique, phylogenetic development of man, ontopsyhological pedagogy, internalization, mechanisms for the transfer of social information.

Вначале о понятиях. Понятие **голографии** активно используется в естественных науках, прежде всего в физике. Здесь оно означа-

ет рассмотрение объекта в отраженном многомерном пространстве не менее чем в трех проекциях. Все большее применение находит это понятие и его производные в гуманитарных сферах познания. Антонио Менегетти в своей «Онтопсихологической педагогике» вводит понятия «голографическое сознание» и «голографическая ситуация». При этом основными признаками обоих понятий выступают **целостность и объемность** [12, с. 21].

Голографический подход особенно важен в тех случаях, когда научное явление изучается, исследуется не с одной, а с нескольких позиций, имеющих различные интерпретации. В педагогике под голографическим подходом исследователями понимается система способов и технологий, ориентированная на объемное, многомерное изучение объектов познания. Такое изучение соответствует особенностям многомерности восприятия окружающего мира и запаса жизненного (витагенного) опыта (А.С. Белкин) [2]. Голографический метод обладает мощным интегративным потенциалом, позволяющим увидеть целое в части и часть в целом, объединить в едином образовательном пространстве субъектные и объектные составляющие педагогического процесса. Это обусловливается прежде всего тем обстоятельством, что понятие «голография» образовано на базе слова *holos* (греч.) – целый, весь. Этот же корень лежит в основе понятия «холизм» – центральной категорий философии целостности, интегративный характер которой выражен в ее ключевой формуле «целое больше, чем сумма его частей».

Другое важное понятие исследования – **отношения**. Философы под отношениями разумеют «момент взаимосвязи многих видов сущего, имеющих субъективную или объективную, абстрактную или конкретную форму. Понятие означает материальное или смысловое единство, взаимоопределенность этих существований» [23, с.325]. Психологами отношение характеризуется как «субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой» [17, с. 376]. Обнаруженное нами определение понятия «отношение» в педагогическом словаре также представлено в психологическом ключе – как фиксированное по какому-либо признаку взаиморасположение субъектов, объектов и их свойств» [19, с. 551]. Категории «отношение» посвящена в свое время была монография А.П. Сидельковского [16].

Отношения – сродни законам. Если последние выражают внутренние связи предметов, явлений и процессов, то отношения – их

внешние связи. Как и законы отношения имеют абсолютный характер: они свойственны всем предметам, явлениям и процессам материальной и духовной действительности. Как пишет В.Н. Демин, нет ни одной познавательной отрасли, предметом рассмотрения которой не являлись бы те или иные отношения, хотя бы потому, что главное внимание каждой науки всегда направлено на исследование определенных законов, а всякий закон представляет отношения. Так, математика исследует количественные отношения, физика – физические отношения и т.д. [9, с. 68; см. также 15, с. 70-72]. Таким образом: а) все вещи и процессы находятся в неисчерпаемом множестве отношений; б) отношения конкретны и подчиняются определенным закономерностям, в) любая частнонаучная теория способна описать лишь некоторые из этих закономерностей [9, с. 108-109].

Чрезвычайно важную роль играют отношения в педагогике, имеющей дело с человеком целостным. Педагогический процесс есть не что иное, как система отношений воспитанника и воспитателя, воспитанника и родителей, воспитателей и родителей, обучающегося и преподавателя, обучающегося и учебного материала и т. д. Не случайно В.С. Безрукова в качестве предмета педагогики называет воспитательные отношения [1]. Особую значимость приобретает проблема отношений в педагогике в условиях создания субъект-субъектной системы образования, а также в условиях интенсификации его связей с другими сферами общественной жизни и в первую очередь с культурой. По справедливому замечанию В.Л. Бенина, поскольку культура есть опыт предшествующих поколений, она позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт, но и участвовать в его преумножении. Уже в силу этого культура и образование (воспитание) «не могут быть обособлены друг от друга» [3, с. 84].

Приведенное замечание позволяет вывести нам важнейшую линию в системе отношений культуры и педагогики – генетическую. Речь идет о генетической взаимообусловленности воспитания, культуры (цивилизации) и самого человека как их субъекта и одновременно их продукта. Механизмы этой системы раскрыты Л. С. Выготским в его культурно-исторической концепции развития человека, лежащей в основе **культурногенетического подхода** – методологии нашего исследования. Согласно данному подходу, поведение современного культурного человека является как ре-

зультатом развития в детском возрасте, так и продуктом развития исторического, в ходе которого изменялись и развивались не только внешние отношения людей, не только отношения между человеком и природой; изменялся и развивался сам человек, менялась его собственная природа. При этом фундаментальной базой изменения и развития человека явилась его трудовая деятельность, осуществляемая с помощью орудий, которые, наряду с технологией являются важнейшими составляющим культуры человека, выразителями его видовой уникальности [7].

Развивая технико-технологические артефакты, человек одновременно развивался сам. Вполне приемлемо мнение о том, что в какой мере человек создавал технику, в такой же мере она создавала его: общественный человек и техника обусловили существование друг друга [22]. На самых ранних этапах становления цивилизации вопрос о технике стал вопросом о судьбе человека и судьбе культуры. «...Без техники, – замечает Н.А. Бердяев, – невозможна культура, с нею связано само возникновение культуры...» [4, с. 149]. Приведенные суждения о технике позволяют констатировать: будучи «объективированным субъектом» (М.С. Каган), «раскрытой книгой сущностных человеческих сил» (К. Маркс), «органопроекцией» (П.А. Флоренский), техника предстает не только как фактор филогенетического становления человека, но и как «педагог», непосредственно оказывающий образовательное воздействие на индивида. Применение техники влияет на весь процесс человеческого становления, определяя даже некоторые особенности формирования мировоззрения, вкусов, привычек и т.д. Прогресс техники через навыки и умения пользоваться ею становится одним из факторов развития личности. В свете вышесказанного уместно привести слова о том, что «... учиться в собственном смысле этого слова – значит учиться у очеловеченной природы (техника, как известно, составная часть этой "очеловеченной", искусственной, природы. – Н.Ч.) распредмечивать, раскодировать элементы неорганического тела (знаковые образования), уже включенные в деятельность предшествующих поколений» [8, с. 9]. Важнейшим механизмом такого «раскодирования» выступает интериоризация, понимаемая в данном контексте как преобразование внешних действий с техническими объектами в действия внутренне.

Применение культурогенетического подхода к анализу проблемы происхождения воспитания имеет для нас принципиально зна-

чимое следствие: начальным условием возникновения педагогики как важнейшей составляющей человеческой практики и познания является деятельность по изготовлению и применению орудий. Именно взаимодействие производства средств существования человека и производства человека как человека сыграло решающую роль в становлении человека. Два гениальных открытия обусловили возможность его развития – открытие технологии изготовления и применения дубины и открытие технологии передачи навыков по изготовлению и применению дубины. Перефразируя известное изречение Энгельса о том, что труд создал человека, можно утверждать: *техника и педагогика создали человека*. Каким бы примитивным орудием ни была дубина, но ее появление вызвало к жизни потребность в передаче опыта по ее изготовлению и применению. Без удовлетворения этой потребности дубина осталась бы первым и последним изобретением человека, а сам бы он никогда не поднялся над животным миром. Иначе говоря, человек не состоялся бы как культурное существо.

Таким образом, педагогика (воспитание, обучение), культура (техника, производство, технология) и человек – генетически родственные и генетически взаимообусловленные феномены. Здесь весьма кстати привести мнение философа Л.П. Бугеовой. Согласно ей «тесное взаимодействие **культуры** и образования в процессе развития человека есть одно из важных условий его целостности, способности адаптироваться к противоречивым условиям бытия и противостоять негативным воздействиям среды, опираясь на духовную **культуру** личности» [6, с.18]. Со своей стороны педагог Б.М. Бим-Бад замечает, что история педагогики представляет собой полигон для познания природы человека [14, с.20]. Специалист в области педагогической культурологии В.Л. Бенин, как бы обобщая положения о генетическом «родстве» педагогики и культуры, прямо заявляет: «Образование и культура – две стороны генетически единого процесса антропо – и социогенеза. Их более или менее гармоничное взаимодействие обеспечивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний и ценностей» [3, с. 40]. Именно благодаря их взаимодействию срабатывают механизмы процесса передачи социальной информации, остановить который можно «лишь уничтожив человечество» [3, с. 76].

Нарушение гармонии отношений между культурой и образованием неминуемо ведет к девиантному пути развития педагогики.

Поэтому «на рубеже XXI века перед образованием стала проблема восстановления своей культурной целостности» и, тем самым, восстановления единого культурно-образовательного пространства [3, с. 41]. Расчленение этого пространства не несет ничего хорошего и самой культуре. В условиях доминирования сциентистской компоненты в образовании его продуктом становится тип человека, перегруженного знаниями, но отчужденного от органического слоя культуры. Сциентизм, не обогащенный культурой, влечет за собой массовую образованщину, не признающую никаких святынь и ценностей. Она готова на все, ради достижения своих узкопрагматических целей [26, с. 135]. Это хорошо проиллюстрировано в следующих словах В.Н. Сороки-Росинского, выдающегося русского педагога, резко выступавшего против получения высшего образования одаренными в интеллектуальном отношении, но морально дефективными лицами: «подобного рода типы всего опаснее в общественном отношении, а поэтому допускать их во что бы то ни стало к высшему образованию было бы в высшей степени рискованно, это значило бы вооружить опасного для общества человека самым острым оружием – высшим образованием, допустить впоследствии к очень ответственным постам и этим самым довести его общественную вредность до максимальных размеров» [20, с. 151].

Итак, использование культурогенетического похода позволяет нам раскрыть механизм генетических связей педагогики и культуры. Суть его «работы» в следующем. Появление человека, а, следовательно, культуры порождает необходимость в «расшифровке» смысла ее артефактов, заключающих в себе определенные социально значимые смыслы (ценности). Данная необходимость в свою очередь обуславливает потребность в «расшифровке» этих смыслов, а значит – в некоем посреднике, медиуме – связующем звене между человеческим индивидом и социально значимыми смыслами-ценностями. Роль такого медиума стало играть воспитание в разных оттенках понимания. В том числе, – в самой широкой трактовке, при которой воспитательные функции приобретает окружающая культурная среда, а не только специально организованный педагогический процесс. В этом контексте интересен пример, который приводится в книге Т.Г. Стефаненко «Этнопсихология». Автор пишет: «Гумилев подчеркивает, что стереотипы поведения формируются у ребенка в первые годы жизни, то есть принадлежность к этносу не является врожденной, а приобретается в процессе

социализации. Он имеет в виду не воспитание в узком смысле слова, а формирование в определенной культурной среде. И в этом случае ученый находит доходчивый пример — пример своей матери — Анны Ахматовой, которая в детстве воспитывалась французской гувернанткой и говорила по-французски, что не помешало ей стать великим русским поэтом. Но когда стереотипы поведения у ребенка сформируются, полностью изменить их нельзя, даже если он переедет в другую страну, освоит другой язык и культуру» [21, с.24]. Со своей стороны отметим, что точно также обстояло дело с другими великими русскими поэтами — А.С. Пушкиным, Ю.М. Лермонтовым.

Предыдущий анализ приводит нас к необходимости рассмотрения других отношений, связывающих педагогику и культуру. Немалый исторический период преобладала позиция, отождествлявшая культуру и воспитание (образование). Так, по словам известного языковеда Р.А. Будагова, в 16–17вв. культура воспринималась как культура приобретения знаний (культура знаний), культура совершенствование письменности (культура языка), культура выработки правил поведения (культура поведения). Например, для Вико, жившего во второй половине XVII – перв.пол. XVIII, культура означала только «воспитание» («обработка»), а не культура в более позднем осмыслении [5, с.126]. Считал неззорным делом отождествлять культуру и воспитание И.Г.Гердер [24]. Объявляли допустимым замещать слово «культура» словами «образование» и «просвещение» авторы «Памятного листка ошибок в русском языке». По этой причине в работах Добролюбова, Писарева, Чернышевского она не используется [5, 126–128].

Но позиции, признающие тождественный характер отношений педагогики и культуры, явно уступают по количеству позициям, отличающим педагогику и культуру. Причем, чаще всего за культурой признается право играть в этой связке приоритетную роль целого, а за педагогикой — части этого целого. Однако даже в случае принятия во внимание данной позиции, все равно не можем игнорировать чрезвычайно сложную природу связей в тандеме «часть-целое».

В истории человеческой мысли прослеживается ряд подходов к решению проблем взаимоотношений целого и его частей. Назовем две из них [см. подробней об этом: 25, с. 187–189 ].

*Часть больше целого.* В связи с новыми открытиями в области физики микромира ученые столкнулись с фактами существования

частей, которые в определенной степени превосходят целое. В педагогике также возможны варианты проявления данного подхода. Так, при решении проблемной ситуации одно «инсайтное мгновение», субъективно пережитое в голове учащимся, может иметь куда большее значение для развития мышления, чем сорок пять минут урока или два часа лекции. Е.И. Ильин приводит интересный пример урока, который он называет одним «из парадоксов диалектического подхода к книге»: «...самое меньшее претендует на самое большее, а целое, когда приблизишься к нему и освоишь его, ”вдруг” оказывается конкретнее части» [11, с. 73]. В педагогике незаслуженно мало уделяется внимания «принципу Парето»: малые части внутри множества обнаруживают намного большую значимость, чем это соответствует их относительному удельному весу. Это препятствует трансформации «массовой», экстенсивной, педагогики в педагогику «точечную», интенсивную.

В силу того обстоятельства, что в качестве целого, как правило, признается культура, а в качестве ее части – педагогика, то данное положение предполагает допущения возможности существования такой ситуации, при которой педагогика превращается в целое, а культура – в ее составляющую. Наиболее осязаемый пример – содержание образования, включающее всегда в себя культурные составляющие – элементы духовной и материальной культуры.

*Целое и его части составляют единую органическую целостность – «систему двусторонних причинных связей, образующих сложную сеть»* [18, с. 163]. Данный подход имеет прямое касательство к усилению в последние десятилетия внимания к полифоническим системам, не имеющим единого центра. Элементы органически-целостного подхода прослеживаются в педагогической системе уже упомянутого выше учителя-словесника Е.Н. Ильина, для которого художественная деталь – это не опорный сигнал, не часть целого, а концентрированная поэтическая сущность, «несущая в себе пафос и атрибуцию целого» [11, с. 73].

В контексте рассматриваемой нами проблемы это положение означает, что отношения между педагогикой и культурой имеют диверсификационный, многонаправленный, характер. Отсюда следует признание наличия в структуре тандема «педагогика-культура» отношений тождественности и многозначности, координации и субординации, цели и средства, формы и содержания и т.д. Неоднозначность исследуемых отношений определяется тем об-



стоятельством, что носителем культуры и педагогика является человек и его развитие. И, если культура – «среда, растящая и питающая личность» (Павел Флоренский), то педагогика – это рычаг и движитель человеческого бытия.

Нельзя не признать верной позицию, согласно которой образование, закладывая в человеке способность к созданию **культурных** программ, выступает в качестве механизма **культурогенеза**, который можно сформулировать так: чтобы обеспечить свое существование в мире естественной природы, человек создаёт **культуру** – искусственный мир артефактов, **культурных** идей и ценностей, норм и смыслов [10].

Свою версию отношений культуры и педагогики выдвигает Н.А. Шубина [26]. С ее точки зрения, культура непосредственно не передается от учителя к ученику как некая установка. Культура, считает она, вызревает как собственный уникальный образ мыслей, поступков и действий человека. Этим самым автор выступает против «трансляционной» педагогики, ориентированной на передачу готовых знаний и ценностей при минимальном участии обучающегося в их личностном освоении. В связи с этим Н.А. Шубина выступает за создания условий, которые бы могли активизировать собственную культуротворческую деятельность обучающихся на основе свободного выбора ценностей, норм и образцов.

В работе той же Н.А. Шубиной приводится длинный перечень определений образования, доказывающих его культурологическую природу. В частности, – на характеристику образования как *социокультурного института*, способствующего «экономическому, социальному и **культурному** функционированию и совершенствованию общества посредством специально организуемой целенаправленной *социализации и инкультурации* отдельных индивидов» [Цит. по: 26, с. 35].

Категория культуры может служить в педагогике в качестве методологической установки при разработке образовательных теорий. Например, здесь можно сослаться на использование концепции **культуры** для разработки теоретических основ дидактики, в частности, содержания общего образования. Широкую известность приобрела культурологическая концепция содержания эстетического образования и воспитания Б.М. Неменского [26, с. 32].

Таким образом, педагог и культура: а) фигурально выражаясь, «скованы одной цепью»; б) отношениям между ними некорректно

давать однозначные толкования, типа, выстраивать иерархические отношения между образованием и культурой. Однозначно прямо данная позиция высказана французским педагогом А.И. Марру: «...образование – явление вторичное по отношению к культуре и в норме представляет собой как бы краткое изложение, её выжимку. Это, разумеется, предполагает определённый временной разрыв: культура должна обрести свою настоящую форму, прежде чем она сможет создать отражающее её образование» [13, с. 4]. Выражая свое несогласие с этим, укажем на то обстоятельство, что именно в ходе воспитания человек приобретает себя как человека, а, следовательно, как субъекта культуры – единственного и неповторимого: культура во всей полноте может существовать только в человеке и через человека. Следовательно ни о каком «временном разрыве» в отношениях образования и культуры говорить не приходится. Точно так же педагогика не представляет из себя «выжимку» культуры. Напротив, именно в педагогическом процессе культура органически сливается с личностным жизненным пространством и тем самым приобретает свою целостность, ибо культура во всей полноте может существовать только в человеке и через человека. Трудно согласиться и с «отражательной ролью педагогики. Педагогика не отражает культуру, а сотворяет ее вместе с другими культурогенными составляющими общества: техникой, искусством и т. д.– и тем самым обогащает ее.

### ***Список литературы***

1. *Безрукова В.С.* Педагогика: учеб. для инж.-пед. спец. / В.С. Безрукова. Екатеринбург. Обл. ин-т развития регионального образования. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. – 320 с.
2. *Белкин А.С.* Витакерное образование: голографический подход / А.С. Белкин. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 136 с.
3. *Бенин В.Л.* Педагогическая культурология. Курс лекций: учеб. пособие / В.Л. Бенин. Уфа: Изд-во БГПУ. 2004. 515с.
4. *Бердяев Н.А.* Человек и машина / Н.А. Бердяев // Вопросы философии. 1989. № 2. С. 145–150.
5. *Будагов Р.А.* История слов в истории общества /Р.А. Будагов. Москва: Просвещение. 1971. 270 с.
6. *Будева Л.П.* Культура и образование. Проблема взаимодействия / Л.П. Будева // Культура и культурология образования

(материалы круглого стола) // Вопросы философии, 1997. № 3. С. 12–18.

7. *Выготский Л.С.* Этюды по истории поведения: Обезьяны. Примитив. Ребенок / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. Москва: Педагогика–Пресс, 1993. 224 с.

8. *Глотова Г.А.* Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г.А. Глотова Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. 256 с.

9. *Демин В.Н.* Основной принцип материализма: принцип материальности и его роль в научном познании / В.Н. Демин. Москва: Политиздат. 1983. 239с.

10. *Иванов А.В.* Культурная педагогическая среда общеобразовательного учреждения как условие развития личности ребенка: монография / А.В. Иванов. Москва: АПК и ППРО, 2005. 143 с.

11. *Ильин Е.Н.* Путь к ученику: раздумья учителя-словесника: Кн. для учителя: [Из опыта работы] / Е.Н. Ильин. Москва: Просвещение. 1988, 224 с.

12. *Менегетти Антонио.* Онтопсихологическая педагогика / А. Менегетти. Пермь: Хортон Лимитед, 1993. 76 с.

13. *Новые ценности образования* // Культуросообразная школа. – 2002. Вып. 11. 192 с.

14. *Педагогическая антропология: Учебное пособие* / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. Москва: Изд-во УРАО, 1998. 576 с.

15. *Ракитов А.И.* Историческое познание: системно-гносеологический подход / А.И. Ракитов. Москва: Политиздат, 1982. 303 с.

16. *Сидельковский А.П.* Проблема познания отношений в советской педагогике / А.П. Сидельковский. Ставрополь. 1971. 288 с.

17. *Словарь практического психолога* / Под ред. С.Ю. Головин. Минск: Харвест. Москва: ООО Изд-во «АСТ». 2001. 800с.

18. *Современная западная философия: Слов.* / Сост. В.С. Малахов, В.П. Филатов. Москва: Политиздат, 1991. 414 с.

19. *Современный словарь по педагогике* / Сост. Рапацевич Е.С. Мн.: «Современное слово». 2001. 928с.

20. *Сорока-Росинский В.Н.* Педагогические сочинения / В.Н. Сорока-Росинский. Москва: Педагогика. 1991. 240с.

21. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. Москва: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. 320 с.

22. Украинцев Б.С. Связь естественных и общественных наук в техническом знании / Б.С. Украинцев // Синтез современного научного знания. Москва: Наука, 1973. С. 74 – 95.

23. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: ИНФРА-М, 2003. 576с.

24. *Цивилизация И.Г.* // Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия. Москва: Из-во Эксмо, 2005. 672 с.

25. *Чапаев Н.К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: 2-е изд. испр. и доп. / Н.К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа. 2005. 325 с.

26. *Шубина Н.А.* Гимназическое образование в контексте культурологического подхода / Н. А. Шубина. Екатеринбург: Изд-во ГО ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. – 133 с.

УДК 37.013.43

**С.Н. Некрасов**  
**S.N. Nekrasov**

**Гуманитарное образование и конкурентные  
преимущества русской культуры**  
**Liberal education and the competitive  
advantages of russian culture**

**Резюме.** *Научная культура и создание новой картины мира будет главным условием для победы в боях цивилизаций XXI века за будущее. Сегодня заканчивается не только эпоха Просвещения, с ее универсальными гуманистическими ценностями и западными гуманитарными технологиями, которые породили проект архаичного фашизма. Западная наука об обществе отражает такой тип общества, в котором чётко обособлены экономическая, социальная и политическая сферы. Возникает вопрос: как можно с помощью такой науки изучать докапиталистические, антикапиталистические, социалистические социумы? В таких обществах в XX в. развивались собственные науки, которые довольно успешно обеспечивали их динамику и конкурентоспособность. Поскольку великие державы и великие глобальные социумы строились на великих идеях, то возникает вопрос – какова может быть великая идея Рос-*