

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ
ЖУРНАЛ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

ІСТОРІЯ

В ШКОЛІ



СВЯТО, ЯКЕ
ЗАВЖДИ З НАМИ

№1 СІЧЕНЬ
2006

ІСТОРІЯ В ШКОЛІ

№ 1'2006

Науково-методичний журнал.

Індекс видання 74654.

Виходить щомісяця.

Свідомство про державну реєстрацію —

серія КВ №1376.

Видавництво «Етносфера».

03035, м. Київ,

а/с 59, конт. т. (044) 248-52-43.

E-Mail: etnos@ukrtel.com

Видавець: **Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова**

Шеф-редактор:

Юрій Войцеховський

Редакційна колегія:

Анатолій Булла

Едуард Вільчковський

Нестор Гупан

Андрій Гусєв (зам. головного редактора

зі зв'язків з громадськістю)

Дмитрій Зленко (Мюнхен)

Людмила Калініна

Ігор Коляда

Костянтин Кондратюк

Володимир Комаров

Віктор Король

Фелікс Левітас

Гжегож Мазур (Краків)

Ольга Малій

Петро Панченко

Павло Полянський

Олена Пометун

Олександр Ресніт

Владислав Анджей Серчик (Варшава)

Володимир Сотниченко

Геннадій Стрельський

Олександр Сушко

Сергій Тимченко

Сергій Троян

Фелір Турченко

Григорій Фрейман

Петро Чернега

Галина Швидько

Виданню часопису сприяють:

Інститут історії України НАН України,

Інститут педагогіки АПН України,

Київський національний університет

ім. Тараса Шевченка,

Київський міжрегіональний інститут

удосконалення вчителів,

Творча спілка вчителів України,

Міжетнічна педагогічна асоціація України.

© «Історія в школі», 2006

Відповідальні за випуск:

Ю. Войцеховський, А. Гусєв

Зміст

Актова зала

Володимир Сотниченко, Антон Шкрядо.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СВЯТКУВАННЯ
НА УРОКАХ ІСТОРІЇ



Університет знань

Ігор Коляда. ПОВСТАННЯ ЧЕРНІПІВСЬКОГО
ПОЛКУ (1825–1826 РР.). ПОГЛЯД
ЧЕРЕЗ ДВА СТОЛПТЯ

Олександр Машкін. «НА ВАРТІ ПРАВОСЛАВ'Я І
НАРОДНОСТІ» (НОТАТКИ З ІСТОРІЇ
ЧОРНОСОТЕННОГО РУХУ В РОСІЇ)



Творча майстерня

Володимир Комаров. ІСТОРИЧНІ ПОНЯТТЯ
ЯК СКЛАДОВІ ЕЛЕМЕНТИ
ІСТОРИЧНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ

Петро Мороз, Ірина Мороз. ІСТОРІЯ ОДНОГО
ПІДРУЧНИКА (ІСТОРИКО-ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ
ПІДРУЧНИКІВ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ XIX–XX СТ.)



31

Олена Пометун, Григорій Фрейман. СУЧАСНІ ЦІЛІ
ТА ЗАВДАННЯ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Біля класної дошки

Тетяна Чубукова. МЕТОДИЧНИЙ
ПОСІБНИК ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ З ІСТОРІЇ
СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ (6 КЛ.)



Антична зала

Микола Александра. ГУМАНІСТИЧНІ ПОГЛЯДИ
АНТИЧНИХ ІСТОРИКІВ В РОЗПОВІДЯХ
ПРО АФІНСЬКОГО РЕФОРМАТОРА СОЛОНА

Тетяна Шарупа.
ІГРОВИЙ КОМПОНЕНТ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

45

47

Наша книгарня

Віталій Дрібниця. ЧИ «ПАРАЛЕЛЬНИЙ» ЦЕЙ СВІТ?

Творча майстерня

Володимир Комаров.
ІСТОРИЧНІ ПОНЯТТЯ ЯК СКЛАДОВІ
ЕЛЕМЕНТИ ІСТОРИЧНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ

Петро Мороз, Ірина Мороз.
ІСТОРІЯ ОДНОГО ПІДРУЧНИКА

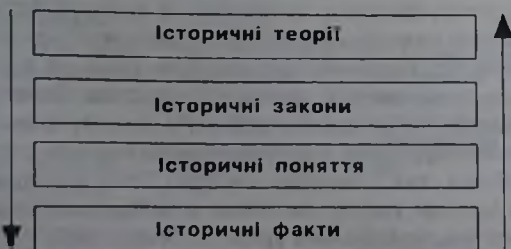
Олена Пометун, Григорій Фрейман.
СУЧАСНІ ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ ШКІЛЬНОЇ
ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Володимир КОМАРОВ,
доктор педагогічних наук, професор,
Криворізький державний
педагогічний університет

ІСТОРИЧНІ ПОНЯТТЯ ЯК СКЛАДОВІ ЕЛЕМЕНТИ ІСТОРИЧНИХ ЗНАТЬ УЧНІВ (на прикладі теми «Падіння республіки та утворення Римської імперії», 6 кл.)

Як відомо, система історичних знань учнів складається з таких елементів, як факти, поняття, закони та теорії. Схематично залежність між ними можна відобразити так, як це показано на схемі 1 «Система історичних знань учнів».

Схема 1. Система історичних знань учнів



Як впливає зі схеми 1, кожний з вищестоящих елементів системи історичних знань учнів являє собою більш високий ступінь узагальнення навчального матеріалу. Як доводять дослідження автора цієї статті, історичні знання учнів на рівні історичних теорій можна описати за допомогою таких методологічних категорій, як істина, знання, незнання, омана. На рівні ж історичних законів вони описуються такими методологічними категоріями, як диференціація, прогрес, регрес, інтеграція. Схематично за-

лежність між ними можна відобразити так (схема 2).

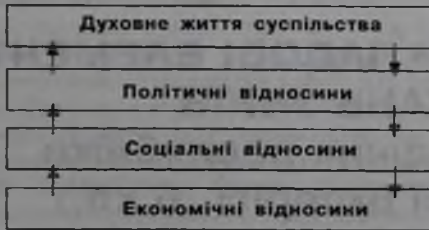
Схема 2.

Омана	Незнання	Знання	Істина
Диференціація	Прогрес	Регрес	Інтеграція

Метою ж цієї статті є з'ясування методології формування історичних знань учнів на рівні історичних понять. На наш погляд, найбільш придатним для цього є аналіз багаторічних спостережень за процесом опанування шестикласниками такого складного питання історії стародавнього світу, як перетворення Римської республіки на імперію. Як нам здається, саме це питання є центральним питанням всього курсу. Глибина його засвоєння в значній мірі свідчить про рівень сформованості історичних знань шестикласників в цілому. Аналіз чинної програми, підручників та особливо масової педагогічної практики доводять, що на момент опанування учнями відповідного фактичного матеріалу шестикласники здатні засвоювати навчальний матеріал не тільки на фактологічному рівні, як це має місце на самому початку вивчення курсу, а вже на понятійному. Саме такий рівень опанування навчального матеріалу є тією верхньою межею, яку здатні досягти шестикласники. Така ситуація

обумовлена багатьма чинниками, насамперед, віковими особливостями шестикласників. Добре відомий такий факт. Мислення кожної окремої людини в процесі онтогенезу проходить ті ж стадії розвитку, що і мислення людства в цілому в процесі суспільно-історичного розвитку. Відмінність полягає в тому, що людство для досягнення сучасного рівня розумового розвитку витратило доволі значний час, а діти проходять ті ж самі етапи за кілька років. Свого часу автор цієї статті висунув думку про так звану соціологічну схему суспільства (схема 3)

Схема 3. Соціологічна схема суспільства.



По суті, ця схема є узагальненням величезного за обсягом фактичного суспільно-історичного матеріалу. Співставлення **схеми 1 «Система історичних знань учнів»** та **схеми 3 «Соціологічна схема суспільства»** переконливо доводить, що історичні знання є нічим іншим, як віддзеркаленням соціального розвитку суспільства, тільки в іншій формі. Саме такий висновок дозволяє зробити широко відомий в філософії принцип віддзеркалення. Опора на цей принцип дозволяє використовувати схему 3 для дослідження системи історичних знань учнів (**схема 1**).

Зауважимо також, що багаторічні спостереження та накопичений автором власний педагогічний досвід дозволяють стверджувати наступне. Вікові особливості шестикласників обумовлюють такі їх пізнавальні можливості, які дозволяють формувати історичні знання саме на понятійному рівні. Згадані вище чинники дозволяють семикласникам формувати історичні знання на рівні розуміння історичних закономірностей. Що ж стосується учнів восьми-дев'ятих класів, то тут вже мова заходить про наступний рівень формування історичних знань, а саме — про теоретичний. Одним із завдань сучасної історичної освіти є формування мислення сучасної людини. Саме такому завданню підпорядковується процес на-

вчання історії в школі. Однак робити це можна лише в процесі опанування історичного досвіду попередніх поколінь.

Ці закономірності треба враховувати всім тим, хто причетний до навчання історії. Описані вище закономірності формування історичного мислення учнів треба враховувати не тільки вчителям, а в першу чергу авторам шкільних підручників та навчальних посібників. У протилежному випадку, найкраще ілюстровані та багаті (іноді занадто) на фактичний матеріал навчальні книги не тільки не приносять користі навчання історії, а зашкоджують цьому процесу. При цьому слід зауважити, що досягнення шестикласниками належного рівня засвоєння питання про перетворення Римської республіки на імперію вимагає суттєвої перебудови логіки опанування навчального матеріалу. Як відомо, будь-який підручник з історії будується за хронологічним принципом. Й інакше бути не може. Але такий підхід далеко не завжди дозволяє реалізувати повною мірою інші принципи історичної освіти, зокрема **принцип історизму**. Останній вимагає розуміння того, як певне явище в історії виникло, які стадії розвитку пройшло і чим стало в результаті такого розвитку. А це вже зовсім інший підхід до опанування навчального матеріалу, не хронологічний, а логічний. Суттєву допомогу при цьому як вчителю, так і особливо методисту може надати **схема 3 «Соціологічна схема суспільства»**. Зрозуміло, що зважаючи на вік учнів, а в даному разі мовиться про молодших підлітків, ця схема школярам не повідомляється. Але навчальний матеріал опановується учнями під керівництвом вчителя саме за логікою соціологічної схеми суспільства. Вона ж вимагає починати цю роботу з аналізу економічних відносин, притаманних як періоду республіки, так і періоду імперії. Тому доцільно приділити цьому питанню **повторювально-узагальнювальний урок** після вивчення теми **«Падіння республіки та утворення Римської імперії»**.

Розпочинаючи цей урок, вчитель нагадує учням, що вся земля в Римській республіці спочатку належала державі та надавалася в користування, а землекористувачі сплачували за неї гроші державі. Практика навчання свідчить, що шестикласникам важко зрозуміти термін «оренда». (На наш погляд, вчителю взагалі в ході навчального процесу слід уникати невиправданого ускладнення термінології, тим більше, що в багатьох чинних підручниках вона і так

надзвичайно ускладнена.) При цьому переважна більшість землекористувачів вела дрібне господарство. Саме такі дрібні господарі і становили основу римської армії періоду республіки. В часи ж імперії в сільському господарстві стародавнього Риму сталися значні зміни. Істотно скоротилася кількість дрібних селянських господарств. Але при цьому виникли у великій кількості крупні господарства двох типів: **вілли** та **латифундії**. Відмінність між ними полягала в тому, що **вілли** виробляли продукцію переважно на продаж, а **латифундії** — в основному для споживання як власником самої латифундії, так і тими, хто безпосередньо обробляв землю, тобто рабами. Але і вілли, і латифундії ґрунтувалися на праці рабів. Після цього вчитель пропонує шестикласникам порівняти між собою, по-перше, дрібні селянські господарства та великі і, по-друге, вілли та латифундії. Практика навчання беззастережно доводить, що така розумова операція, як порівняння, здійснюється більш ефективно, якщо для порівняння обираються тільки два явища. Саме тому в даному разі виникає необхідність складання двох порівняльних таблиць. Одна з них призначена для порівняння дрібних та крупних господарств (**таблиця 1**), а друга — для порівняння вілл та латифундій (**таблиця 2**).

Таблиця 1.

Лінії порівняння	Дрібні господарства	Великі господарства
1. Кому належали	Дрібному селянину	Рабовласнику
2. Хто працював	Селянин — власник	Раби
3. Для чого вироблялася продукція	Для власного споживання і частково на продаж	В основному на продаж і частково для власного споживання
4. Чи був працівник зацікавлений в результатах своєї праці	Так	Ні

Після того, як ця таблиця буде заповнена, вчитель, продовжуючи урок, повідомляє, що в Римській республіці дрібні селянські господарства поступово зникали, натомість великі, навпаки, ставали все численнішими. Далі вчитель запитує учнів про можливі наслідки цього процесу. Практика навчання доводить, що шестикласникам доволі важко зробити необхідні висновки. В такому разі вчитель знов привертає увагу учнів до **таблиці 1** і організовує приблизно таку співбесіду.

Вчитель. Які зміни відбувалися серед власників господарств, якщо врахувати, що кількість дрібних господарств постійно зменшувалася, а кількість великих, навпаки, росла?

Учні. Кількість дрібних селян зменшувалася, а кількість рабовласників росла.

Вчитель. Які зміни відбулися серед тих, хто безпосередньо обробляв землю?

Учні. Кількість селян-працівників зменшувалася, а кількість рабів росла.

Вчитель. Яка продукція стала переважати: та, що призначалася для власного споживання, чи та, що призначалася для продажу?

Учні. Безумовно, стала переважати та продукція, яка призначалася для продажу.

Вчитель. Як змінилася зацікавленість в праці безпосереднього виробника?

Учні. Зацікавленість безпосередніх виробників в результатах своєї праці різко впала. Кількість дрібних селян значно зменшилася, а кількість рабів, навпаки, значно збільшилася. Раби ж зовсім не були зацікавлені в праці.

Далі на уроці опрацьовується **таблиця 2**. Вона дозволяє порівнювати два види рабовласницьких господарств — латифундії та вілли.

Таблиця 2.

Лінії порівняння	Латифундії	Вілли
1. Кому належали?	Рабовласникам	Рабовласникам
2. Хто працював?	Раби	Раби
3. Для чого вироблялася продукція?	Головним чином для власного споживання	Головним чином на продаж
4. Чи були працівники зацікавлені в результатах своєї праці?	Ні	Ні

Далі учням пропонується з'ясувати, що було спільного та чим відрізнялися ці два види рабовласницьких господарств. Шестикласники відповідають, що і латифундії, і вілли належали рабовласникам. Безпосередніми ж працівниками в обох випадках були раби. Вони ж зовсім не були зацікавлені в результатах своєї праці. Відрізнялися ж ці господарства лише тим, що латифундії виробляли продукцію здебільшого для внутрішнього споживання, а вілли — переважно на продаж. Продовжуючи урок, вчитель наводить учням такі факти та пропонує зробити всі можливі висновки на їх основі.

1. В результаті падіння цін на хліб велика кількість дрібних селянських господарств розорилася. Вони не витримували конкуренції з великими рабовласницькими господарствами.

2. Це привело до послаблення армії.

3. Завойовницькі війни періоду республіки привели до значного збільшення кількості рабів.

Практика навчання свідчить, що шестикласники в даному разі відчувають серйозні розумові ускладнення. Подолати це, доволі складне становище можна в процесі приблизно такої співбесіди.

Вчитель. Чим пояснити, що в стародавньому Римі з'явилась велика кількість дешевого хліба?

Учні висувають різні припущення, але дуже далекі від істини.

Вчитель пропонує школярам подумати над тим, які господарства, великі чи малі, мали можливість виробляти значну кількість хліба. Особливість побудови цього питання в тому, що тут використані терміни «великі господарства» та «значна кількість хліба». Саме на них в першу чергу звертають увагу шестикласники. Вони вирішують, що раз господарства великі, то саме вони здатні виробляти велику кількість хліба. Враховуючи вікові особливості шестикласників, використання такої своєрідної підказки з методичної точки зору повністю виправдане. Продовжуючи урок, вчитель запитує, хто ж працював у великих господарствах, а хто — в дрібних.

Учні. У великих господарствах працювали раби, а у дрібних — селяни-власники.

Вчитель. Чи отримували раби винагороду за свою працю?

Учні. Ні.

Вчитель. Чи отримував римський селянин винагороду за свою працю, адже він працював на своїй землі?

Постановка такого питання викликає у шестикласників певні розумові ускладнення. Практика навчання доводить, що школярам важко зрозуміти таке: зібраний селянином врожай і був своєрідною винагородою за його працю. Для того, щоб подолати таке становище, вчитель використовує приблизно такі запитання.

Вчитель. Кому належав врожай зібраний у великих господарствах?

Учні. Рабовласнику.

Вчитель. Кому належав врожай зібраний у дрібному селянському господарстві?

Учні. Самому селянину.

Вчитель. З якою метою вирощувався врожай у великих рабовласницьких господарствах, а з якою — в дрібних селянських?

Учні (використовуючи набуті раніше знання). У великих селянських господарствах зібраний врожай значною мірою призначався на продаж і лише частково для задоволення потреб рабовласника та прохарчування рабів, а у дрібних селянських — переважно для власного споживання і лише частково для продажу.

Саме таким чином шестикласники підводять до висновку, що дешевий хліб вироблявся у великих рабовласницьких господарствах. Дрібні селянські господарства не витримували конкуренції з великими і розорилися. Таких селян ставало все менше і менше. Але саме дрібні селяни становили основу римської армії періоду республіки. Тому римська армія поступово слабшала.

Продовжуючи урок, **вчитель** пропонує учням подумати над тим, до яких наслідків могло привести послаблення армії.

Учні говорять, що послаблення армії могло привести до того, що:

1. Римській державі дедалі важче ставало вести завойовницькі війни;

2. Важко було захишатися від зовнішніх ворогів;

3. Все важче і важче було придушувати повстання рабів. Наприклад, повстання рабів на о. Сицилія та повстання рабів під керівництвом Спартака вдалося придушити, лише напруживши всі сили Римської держави.

Далі **вчитель** звертається до учнів з пропозицією подумати над тим, що ж робити в такій ситуації.

Учні говорять, що перш за все слід посилити армію.

Вчитель. Яким же чином?

Учні зрозумілої відповіді дати не можуть.

Вчитель. Пропонує учням пригадати, хто ж становив основну силу римської армії.

Учні пригадують, що це були дрібні селяни — землевласники.

Вчитель говорить, що таких селян поступово ставало все менше і менше, оскільки вони розорилися і втрачали землю. Так що треба робити, щоб посилити армію?

Учні. Наділити безземельних селян землею.

Вчитель. А де ж її взяти?

Учні. Або завоювати, або відібрати у крупних земельних власників.

Після цього **вчитель** нагадує учням, що на розв'язання земельного питання були спрямовані реформи братів Гракхів. Вони передбачали вилучення частини землі у крупних земельних власників і передачу її безземельним селянам. Але реформи зазнали поразки.

Чому? Хто виступив проти цих реформ?

Учні. Проти реформ братів Гракхів виступила верхівка тодішнього римського суспільства, оскільки ці реформи зачіпали її інтереси.

Вчитель привертає увагу учнів до того, що і після невдачі реформ братів Гракхів проблема посилення римської армії не тільки не зменшилася, а й все більше і більше загострювалася. А це означало, що треба було шукати інші шляхи посилення римської армії. Далі вчитель повідомляє учням, що наприкінці 70-х років до н.е. всі верстви тодішнього римського суспільства дійшли висновку, що треба щось міняти.

1. Зазвичай в часи виникнення важких ситуацій в Римській республіці обирали диктатора. Так, наприклад, Суллу обрали диктатором без обмеження строку перебування при владі. Раніше диктатор організовував боротьбу із зовнішніми ворогами. Сулла ж знищував своїх ворогів всередині самої республіки. Вилученими ж у них грошами та майном Сулла нагороджував своїх прихильників та солдатів.

2. Юлія Цезаря обрали диктатором строком на 10 років. Він діяв через органи республіки. Головною метою його діяльності була нормалізація життя в державі. Зокрема, Цезар видав закони про безкоштовну роздачу хліба плебейам та про заборону розкоші.

3. Цезаря звинуватили у прагненні стати царем та ліквідувати республіку. У 44 році до н.е. Цезаря було вбито. Але це вбивство ще більше ускладнило ситуацію у римському суспільстві, бо привело до нескінченних заколотів та посилення громадянських воєн.

Далі між вчителем та учнями відбувається приблизно така співбесіда.

Вчитель. Що було спільного в діяльності Сулли та Цезаря?

Учні. Вони обидва були диктаторами і фактично ліквідували республіку.

Вчитель. За допомогою чого вони могли утримувати владу?

Учні висувають різні припущення, але чіткої відповіді не дають.

Вчитель. Як витрачав Сулла ті гроші і майно, що він вилучав у своїх противників?

Учні. Він роздавав їх своїм прихильникам та солдатам.

Вчитель. Кого в даному разі буде підтримувати армія — Суллу чи Сенат Римської республіки?

Учні. Зрозуміло, що Суллу. Адже саме він нагороджував солдатів грошима, а не Сенат.

Вчитель. Яким же чином Цезар забезпечував собі підтримку плебсу та армії?

Учні. Плебсу він безкоштовно роздавав хліб, а солдатам сплачував гроші з власних багатств.

Вчитель (узагальнюючи відповіді учнів). Таким чином, римська армія фактично стала найманою і підтримувала того, хто платив солдатам гроші. Поясніть, чому вбивство Цезаря привело до відновлення міжусобних воєн в Римській державі?

Учні. Тому що ніхто з прихильників чи противників Цезаря не користувався такою підтримкою армії, яка була у Цезаря.

Далі вчитель наводить такі факти. Після вбивства Цезаря римський Сенат залишив чинними всі його розпорядження та помилував його вбивць. Чому Сенат вчинив саме так? Можливо, правильніше було б залишити чинними всі розпорядження Цезаря та покарати його вбивць, або скасувати розпорядження Цезаря та помилувати заколотників? Тим більше, що вбивці Цезаря рятували республіку. Якби Сенат скасував розпорядження Цезаря та помилував його вбивць, було б зрозуміло, що Сенат теж рятує республіку. В протилежному випадку було б ясно, що Сенат прагнув до встановлення диктатури. Сенат же прийняв таке рішення, що його позиція була зовсім незрозумілою. Саме таким чином вчитель загострює проблемну ситуацію та спонукає шестикласників до пошуку виходу з неї. Методична майстерність вчителя полягає в тому, щоб учні зрозуміли наступне. Якби Сенат скасував розпорядження Цезаря та помилував його вбивць і, таким чином, став би на бік прихильників республіки, то це значно ускладнило б ситуацію у суспільстві та посилило б громадянські війни. Якби Сенат прийняв протилежне рішення, то це також привело б до загострення ситуації у суспільстві та продовження громадянських воєн. Шестикласники повинні зрозуміти, що в ті часи давньоримське суспільство розкололось на противників та прихильників республіканського устрою держави. Саме тому Сенат прийняв дуже суперечливе, на перший погляд, рішення: залишити чинними всі розпорядження Цезаря та помилувати заколотників. Тим самим Сенат задовольнив як прихильників, так і противників Юлія Цезаря. Підводячи учнів до такого висновку, вчитель каже, що римська знать підтримувала ті порядки, які склалися в часи Цезаря. Вона вбачала в них силу, здатну придушити повстання рабів та припинити громадянські війни. Завершуючи урок, вчитель говорить, що після смерті Юлія Цезаря до влади

прийшов Октавіан Август. Останній постійно підкреслював, що він врятував республіку. Фактично ж він створив нову форму правління. Крім того, він безкоштовно роздавав плебсу хліб та квитки на гладіаторські бої. Чим пояснити таку поведінку Октавіана Августа? Практика навчання свідчить, що це питання може бути використане в якості закріплення. Воно ніяких особливих складнощів у шестикласників не викликає.

Підводячи підсумки, насамкінець зазначимо, що історичні знання учнів на рівні історичних понять можуть бути описані такими методологічними категоріями, як **кількість**, **форма**, **зміст**, **якість**. Як вже вказувалося на початку статті, до складу системи історичних знань входять такі елементи, як **факти**, **поняття**, **закони** та **теорії**. Якщо спробу-

вати об'єднати **схеми 1 та 2** і наведені в цій статті результати дослідження, то можна отримати таку картину (**схема 4**).

Схема 4. Методологічна система історичних знань учнів.

Омана	Незнання	Знання	Істина
Диференціація	Прогрес	Регрес	Інтеграція
Кількість	Форма	Зміст	Якість
Факти			

Отже, нез'ясованими залишилися методологічні категорії, які описують історичні знання учнів на рівні історичних фактів. Але це вже завдання подальшого наукового пошуку.

