

# РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Раздел посвящён теоретическому осмыслению истории и перспектив исследовательской деятельности учащихся, определению условий и механизмов, влияющих на её развитие как путей и способов образования.

В последние десять лет, в связи с регулярным проведением ученических научно-практических конференций, введением системы профильного обучения на старшей ступени школы исследовательская деятельность школьников обрела новый статус и новые формы. Сегодня практически во всех школах ученики вовлечены в процесс подготовки исследовательских работ к школьным, районным, городским, всероссийским научно-практическим конференциям. Программы таких конференций традиционно содержат значительное количество выступлений по итогам проведённых исторических исследований.

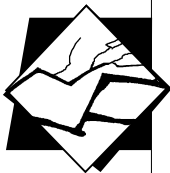
## Методологические проблемы организации исследовательской деятельности школьников в области истории и пути их решения

**Хлытина Ольга Михайловна,**

доцент, заместитель заведующего кафедрой отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

Вместе с тем, далеко не все работы, выполненные школьниками, могут быть квалифицированы как «исследовательские» и/или как «научные». Нередко ученические работы по истории представляют собой либо рефераты-обзоры, созданные на основе прочтения и пересказа нескольких научных статей и (или) монографий, либо вовсе рефераты-компиляции. Этот факт указывает на недопонимание школьниками и учителями-руководителями специфики научной исследовательской деятельности в области истории. Представляется, что издание методических рекомендаций о том, как целесообразно организовать ученические исторические исследования, не решит проблемы, да и вряд ли такие «универсальные» рекомендации, применимые ко всем возможным вариантам ученических работ, вообще могут быть созданы, ибо исследовательская деятельность принципиально не может быть полностью регламентирована. Она всегда предполагает свободный творческий поиск истины, границы, глубины, результаты которого не могут быть предопределены заранее<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1. С. 27–29, 31.



На наш взгляд, ввиду высокого интереса к исследовательской работе со стороны школьников и педагогов, с учётом накопленного опыта, существует необходимость обсуждения профессиональным учительским сообществом не столько организационных и процедурных, сколько методологических вопросов организации исследовательской деятельности школьников по истории. В данной статье сформулирован ряд таких проблем, которые представляются ключевыми.

## **Философские и историко-методологические проблемы организации исследовательской деятельности школьников**

Идея о том, что история как наука должна быть представлена в истории как учебном предмете и в содержательном, и в процессуальном аспектах является базисной с момента оформления методики преподавания истории в самостоятельную область научного знания (вторая половина XIX в.). При разработке методических путей реализации этой идеи исследователи проводили аналогии между научным и учебным историческим познанием, стремясь обнаружить между ними общее и выявить отличия. При этом процесс обучения истории, включающий преподавание и учение (изучение) истории, сопоставлялся либо с общественно-историческим процессом познания, либо с научным познанием истории как индивидуальным исследованием.

Наиболее продуктивным с точки зрения поиска методических путей и средств организации активной историко-познавательной деятельности школьников, способствующей их личностному развитию на основе расширения опыта деятельности, оказался второй путь. При этом пики интереса педагогов к обучению школьников методам и процедурам научного исторического исследования традиционно приходились на периоды обновления методологии исторической науки.

Так, в конце XIX — 20-е гг. XX века широко использовались «реальный» и «лабораторный» методы обучения истории, которые моделировали учебное историческое познание как процесс самостоятельного изучения школьниками аутентичных исторических источников, содержащих «подлинные факты о прошлом». Школьники осваивали приёмы *извлечения и обобщения этих фактов*. Методологический базис «лабораторного» и «реального» методов обучения истории составляли представления классической науки о возможности построения объективной картины реальности, описания изучаемых объектов такими, какие они есть «сами по себе», понимание теории как обобщения опыта.

В середине 30-х гг. XX века «лабораторный» метод был признан неэффективным. И причины этого, на наш взгляд, не только в том, что он не позволял ученикам получить представление о це-

лостной картине исторического процесса, не соответствовал уровню развития исследовательских способностей школьников и т. п. Вероятно, были и причины методологического характера. В первой половине XX века позитивистское понимание сущности научного познания сменилось (дополнилось) представлениями неклассической науки.

В исследовательском сознании специалистов постепенно утверждаются идеи о том, что результат исследования зависит от характера средств и операций деятельности познающего субъекта, что теория может быть навеяна опытом, но она не является результатом простого обобщения опытных фактов, ибо эмпирическое познание всегда осуществляется в русле какой-либо теории (или под направляющим воздействием теоретического знания).

В отечественной исторической науке в 30-е гг. XX века в качестве теоретико-методологического базиса конкретно-исторических исследований утверждается учение об общественно-экономических формациях. Начиная с этого времени и вплоть до конца 80-х гг. XX века теория формаций выступала методологическим базисом и школьных курсов истории. Потребовалась иная модель учебного исторического познания, в которой акцент был бы поставлен на обучение школьников *научному объяснению прошлого* на основе усвоения ключевых теоретических положений учения о формациях и их применения при анализе исторических фактов. Очевидно, «лабораторный» метод не вписывался в эту модель.

Таким образом, задача обучения школьников методам научного исторического познания решалась и в 30–80-е гг. XX века, но изменилось само понимание научного метода. Он стал трактоваться не как совокупность каких-то стандартных исследовательских приёмов, а как практическое применение теории<sup>2</sup>, как «сложное сочетание теории, методики и техники, определяемое особенностями объекта познания»<sup>3</sup>. Школьники учились применять к изучению (анализу) конкретных исторических событий и процессов основные положения учения о формациях.

Ситуацию смены научных парадигм, утверждения идеалов и норм постнеклассической науки и расширения поля рефлексии над исследовательской деятельностью учёного историческая наука переживает сегодня. Напряжённые методологические дискуссии последних десятилетий, развернувшиеся в условиях «постмодернистского вызова», лингвистического и визуального «поворотов» в мировой историографии, утверждения методологического плюрализма, способствовали переосмыслению профессиональным сообществом историков условий, ограничивающих интерпретационный произвол исследователя и обеспечивающих получение научного исторического знания. Такими условиями постнеклассическая наука считает, прежде всего, рефлексию учёного — как по поводу

<sup>2</sup> Кочергин А. Н. Методы и формы научного познания. М., 1990. С. 5.

<sup>3</sup> Ковальченко Н. Указ. соч. С. 49.



*средств и операций своей исследовательской деятельности* (методология и методы исследования, круг использованных исторических источников), так и относительно её *ценностно-целевых структур* (социальные и внутринаучные ценности, носителем которых является историк), их экспликацию при предъявлении исследователем замысла работы и её результатов<sup>4</sup>.

Таким образом, в современном научном познании, в том числе историческом, сосуществуют три типа научной рациональности, соответствующие трём этапам развития науки (классическая, неклассическая и постнеклассическая наука). В связи с вышесказанным возникает вопрос, требующий серьёзного внимания и обсуждения педагогами — руководителями ученических исследований: в русле какой или каких научных парадигм ученики выполняют свои исторические исследования? Влияют ли современные представления о сущности и нормах научного исторического познания на организацию обучения истории в школе? Могут и должны ли они быть учтены при организации исследовательской деятельности школьников?

Представляется, что первые важные шаги на пути от исследований в русле позитивизма и формационного подхода к исследованиям в свете современных концепций исторического процесса и исторического познания новосибирские учителя и школьники уже сделали, но пока это только начало пути. В лучших ученических исследованиях во вводном разделе подробно излагается замысел работы, предъявляется гипотеза исследования, отражающая его направленность и помогающая читателю вычлнить «открытие», сделанное ребёнком. Объясняя мотивы выбора темы, обосновывая её актуальность, ученики заявляют о своей личной заинтересованности, о своих собственных взглядах и убеждениях, повлиявших в какой-то мере на содержание и выводы работы. Школьники очерчивают круг использованных исторических источников, стремятся рефлексировать над методологией и методами своего исследования и т. д.

## **Психолого-дидактические проблемы организации исследовательской деятельности школьников**

Исследовательская деятельность осуществляется школьником *в рамках учебной деятельности*, ввиду этого ей присущи все особенности последней. Укажем основные отличия учебной исследовательской деятельности школьника и исследовательской деятельности учёного.

<sup>4</sup> См.: *Степин В. С.* Становление идеалов и норм постнеклассической науки // *Проблемы методологии постнеклассической науки*. М., 1992. С. 7–16; *Казаков Р. Б., Медушевская О. М., Румянцова М. Ф.* Методология и теория истории. М., 2002. С. 61, 89; *Про А.* Указ. соч. С. 301–306.

Основной функциональный компонент учебной деятельности — учение (или «деятельность учения») и подготовительный функциональный компонент — обучение («деятельность обучения»), как правило, осуществляются разными субъектами. Характеризуя учебную деятельность, психолог Т.В. Габай указывает, что это «совместная деятельность, в которой один из её участников приобретает опыт (основной компонент), а другой создаёт благоприятные условия для этого, т. е. осуществляет всю сумму подготовительных компонентов усвоения»<sup>5</sup>. Таким образом, успех ученического исследования во многом определяется тем, насколько хорошо учитель подготовил осуществление учеником исследовательской деятельности.

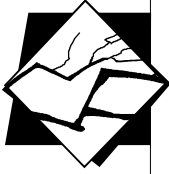
В психологическом плане речь идёт, прежде всего, о формировании ученика как субъекта исследовательской деятельности (о развитии общих умений познавательной деятельности, актуализации готовности к осуществлению исследовательских действий и пр.). В педагогическом плане — и об обеспечении «внешних условий деятельности», т. е. её методическом обеспечении (о подготовке средств обучения как объектов предстоящей деятельности) и методическом сопровождении.

Более того, как показано в исследованиях С.А. Шапоринского, наиболее существенным отличием учебного познания от научного исследования является отсутствие важнейшего начального этапа — выделения познающим субъектом предмета познания из объекта<sup>6</sup>. В науке определение предмета — самостоятельный момент любого исследования, в то время как в процессе обучения предмет познания вводится обучающим. В начале учебного познания предмет познания ещё не известен ученику как субъекту деятельности, но он уже изначально «задан» содержанием обучения, представлен в программах и учебниках.

Вследствие этого при выполнении самостоятельных исследований ученики готовы обсуждать с руководителем в лучшем случае лишь объект своего исследования. Большинство школьников первоначальный смысл своей исследовательской работы усматривают в расширении своих представлений о том или ином событии или периоде истории, о знаменитом человеке, с которыми они познакомились на школьных уроках: ребята ориентированы на сбор разнообразных исторических сведений, их обобщение в тексте работы и предъявление в ходе выступления на конференции. Иными словами, замысел большинства школьников, приступающих к историческому исследованию, фактически сводится к подготовке реферата. Задача выделения предмета и проблемы исследования для учеников оказывается непосильной. Эту задачу за ученика-исследователя (или вместе с ним) решает учитель-ру-

<sup>5</sup> Габай Т. В. Указ. соч. С. 116.

<sup>6</sup> Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М., 1981. С. 27–28, 36.



ководитель. Таким образом, процесс учебного исследования представляет собой лишь часть процесса научного исследования. Не сам ученик, а обучающий (учитель) придаёт процессу учебного исторического познания планомерный, логически осмысленный характер.

В связи с вышесказанным возникает непростой вопрос о степени самостоятельности ученических исследований: «Где должна проходить граница участия педагога в исследовании ученика, чтобы оно всё же оставалось ученическим исследованием?» В противном случае возникает риск того, что на ученических конференциях «соревнуются» не ученики, а их руководители. На наш взгляд, грань, отделяющая замысел исследования от его практической реализации, и есть предел, за которым степень участия учителя-руководителя должна быть минимальной.

Есть и ещё одна важная проблема — проблема критериев оценивания ученических исследований. Поскольку исследовательская деятельность осуществляется школьниками в рамках учебной деятельности, при её организации важно помнить, что предметом учебной деятельности выступают знания и умения учащихся (субъекта деятельности), которые должны быть усовершенствованы, а «продуктом» — желаемые изменения в самом ученике. Иными словами, исследовательская деятельность школьников нацелена, прежде всего, на освоение ими исследовательской позиции историка (в том числе в аспекте ценностных установок), на обретение знаний о средствах и методах научного исторического познания, на овладение исследовательскими умениями и тому подобный «деловой» продукт осваиваемой учениками исследовательской деятельности в области истории. Например, создание на основе самостоятельно проведённого интервью нового для науки устного исторического источника, добывание нового знания об истории своей семьи, школы являются по отношению к учебной деятельности дополнительным продуктом, хотя и весьма значимым с точки зрения мотивации деятельности и подкрепления познавательного интереса.

Следовательно, педагогам, занимающимся с учениками исследовательской деятельностью, важно примерно одинаково отвечать на вопрос: «Что является приоритетным при оценивании исследовательской работы ученика — продемонстрированные им навыки рефлексии по поводу замысла, процесса и результатов своего исследования, освоенные приёмы работы с историографией и разнообразными историческими источниками или новизна и значимость для большой исторической науки научных «открытий», сделанных учеником?»<sup>7</sup>. В нашем понимании главные критерии оценивания исследовательских работ школьников должны быть сосредоточены вокруг результатов овладения учеником методами научного исторического исследования, корректности использова-

<sup>7</sup> Табай Т.В. Указ. соч. С. 131–132.

ния исследовательского инструментария, предъявленного школьником при выполнении работы собственной исследовательской позиции.

## Методические проблемы организации исследовательской деятельности школьников

Одна из ключевых проблем, которую стремится разрешить современная педагогическая наука, — это проблема согласования фундаментальности общего образования с его практической направленностью с целью преодоления разрыва между знанием и деятельностью. Однако в условиях ограниченности учебного времени усиление деятельностной составляющей обучения невозможно без сокращения знаниевой составляющей, ибо процесс освоения учениками приёмов деятельности (умений), даже на уровне выполнения действий по образцу, является более затратным по времени, нежели процесс усвоения информации (знаний).

В настоящее время в школьных курсах истории баланс знаний и деятельности пока не найден. Информационная избыточность программ, школьных учебников истории сегодня выступает непреодолимым препятствием на пути решения учителем задач развития деятельности и социального опыта школьников, а не ресурсом для индивидуализации и дифференциации обучения. На организацию познавательной деятельности исследовательского типа на уроках истории, особенно при изучении предмета на базовом уровне, по отзывам учителей, не хватает времени. В результате такая деятельность полностью выносится за пределы урока, а ученики, приступая к самостоятельным исследованиям, зачастую не имеют необходимых элементарных навыков её осуществления. В более выигрышном положении оказываются ученики и учителя профильных классов, учебный план которых позволяет вводить специальные элективные курсы, предусматривающие обучение ребят приёмам исследовательской деятельности<sup>8</sup>.

Вместе с тем, очевидна потребность в разработке методических путей и средств решения этой задачи в пространстве современного урока истории, ибо умения и навыки исследовательского поиска необходимы сегодня не только тем, чья жизнь будет связана с научной работой. Становление постиндустриального общества, ускорение процессов глобализации и интеграции при сохранении поликультурности мира, «информационная революция», интенсивное развитие наукоёмких и высокотехнологичных производств, внедрение инновационных технологий — вот далеко не полный перечень характеристик современного мира, обуслов-

<sup>8</sup> См.: *Стетанова М. В.* Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении. СПб., 2005; *Цыренова М. Г.* Основы организации исследовательской деятельности учащихся при изучении курса истории: программа курса для 10–11 классов профильной школы // Изучение истории на профильном уровне в современной школе. М., 2006. С. 246–251; и др.



ливающих непрерывное и динамичное изменение условий жизни человека.

В результате традиции и стереотипы повседневного бытия, выработанные предшествующими поколениями, утрачивают статус неких «непрекаемых образцов», ибо успешная социализация сегодня во многом определяется готовностью и способностью человека почти ежедневно решать нестандартные задачи, самостоятельно выработать новые сценарии деятельности и поведения. Ввиду этого современная школа призвана не только расширить кругозор ученика, формируя панорамное представление о мире, но и помочь ребятам научиться видеть и решать конкретные жизненные проблемы, проектировать свою жизнь, применяя имеющиеся знания и умения. Иными словами, исследовательские умения необходимы каждому человеку, ибо помогают адаптироваться к современному динамично изменяющемуся миру.

К сожалению, преимущественно во внеурочное время в индивидуально-групповой работе с детьми решаются и другие важные задачи обучения истории. Например, у современных школьников несравненно больший интерес вызывают визуальные и вещественные исторические источники, нежели письменные. Нередко такие источники хранятся в домашних архивах и коллекциях: ребятам интересны имеющиеся в их распоряжении фотодокументы (отдельные снимки или целые альбомы), старые предметы и вещи, особенно если с ними связана некая семейная легенда. Велик интерес школьников и к устным воспоминаниям очевидцев и участников событий, которыми чаще всего выступают ближайшие родственники ребят — родители, бабушки, дедушки.

Однако на школьных уроках истории устные, визуальные и вещественные источники выполняют преимущественно иллюстративные функции. Объектами критического анализа становятся в основном письменные источники. Причём на уроках истории преобладает работа с законодательными актами, выступлениями политических лидеров, программными документами политических партий, летописями и хрониками, а в семейном архиве ребята чаще всего обнаруживают переписку, разнообразные удостоверения, трудовые книжки, справки, т. е. другие виды письменных источников. Привлечение на школьный урок разнообразных исторических источников не только позволит развивать интерес к познанию прошлого, но и поможет школьникам научиться изучать «историю вокруг» и критически относиться к разного рода «сенсационным находкам» исторических останков и свидетельств.

Есть и ещё одна проблема методического плана. На этапе определения замысла и границ своего исследования (выделения предмета, формулирования проблемы и гипотезы) исследователь изучает работы предшественников. Как было отмечено выше, ведущая роль в определении замысла ученического исследования принадлежит учителю. Несмотря на включение историографических сюжет-



тов в содержание школьного исторического образования<sup>9</sup>, вести речь о сложившейся системе обучения школьников приёмам работы с фрагментами работ историков и историографическими очерками по спорным вопросам истории пока преждевременно. Поэтому во многих ученических исследованиях историографический обзор носит формальный характер и содержит указания на научную литературу, которая была востребована преимущественно с целью поиска исторических фактов, установленных исследователями и значимых в контексте задач ученического исследования.

И вновь возникает целый ряд вопросов. Как целесообразно организовывать изучение вопросов историографии на школьных уроках? Каким способом деятельности, значимым не только для профессиональных занятий историей, но и для повседневной жизни, необходимо обучить школьников при изучении историографических версий и оценок? Нужно ли предлагать ученикам не только научные, но и иные версии изучаемых исторических событий (художественные образы, религиозные концепции и др.)?

Представим наше видение путей обучения старшеклассников основным приёмам историографического анализа.

Заметим, что задача освоения школьниками приёмов критического анализа версий и интерпретаций прошлого провозглашена в качестве одной из задач школьного исторического образования в современной России<sup>10</sup>. Элементы историографии впервые были включены в содержание школьного исторического образования в России в конце 90-х гг. XX века. Нормативные документы того времени подчёркивали необходимость формирования у школьников знаний оценок исторического значения ключевых, поворотных событий отечественной истории (например, Куликовской битвы, реформ патриарха Никона), а также оценок деятельности известных исторических личностей (Ивана IV, Петра I, Екатерины II и др.), приведённых в учебной литературе<sup>11</sup>.

Какова совокупность приёмов ученического историографического анализа? Ученический историографический анализ может предполагать:

<sup>9</sup> Историографические сюжеты были включены в содержание школьного курса истории в конце 1990-х гг. См.: Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории / сост. Л. Н. Алексахина. М., 2000. С. 46; Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории / сост. Л. Н. Алексахина. М., 2001. С. 24–25.

<sup>10</sup> Историография как наука исследует три круга вопросов: 1) история становления и развития исторической науки (развитие исторической мысли, рождение новых концепций прошлого; научное творчество отдельного историка; история становления и развития того или иного научного сообщества, деятельности научно-исследовательских учреждений, специализированных журналов и др.); 2) изучение комплекса исторических исследований, посвящённых определенной теме или исторической эпохе (проблемная историография); 3) изучение особенностей трансляции научного исторического знания, его влияния на массовое историческое сознание и на искусство. В содержание школьного исторического образования включены элементы проблемной историографии.

<sup>11</sup> Оценка качества подготовки выпускников основной школы... С. 48–49.



а) выявление и характеристику основных «структурных» элементов научного исторического текста как такового;

б) анализ версий историков по спорным (дискуссионным) вопросам отечественной и зарубежной истории, включённым в содержание школьного исторического образования.

Анализ элементов научного исторического текста включает следующие действия:

1. Анализ пространства объекта исторического познания: выявление фрагментов текста (описаний и повествований), в которых автор преимущественно реконструирует прошлое, отвечая на вопросы о том, что, когда, где произошло, кто принимал участие, как разворачивались события во времени и пространстве; выявление фрагментов текста (рассуждений), в которых автор преимущественно истолковывает (интерпретирует) прошлое, ища ответы на такие вопросы: почему произошло то или иное событие и/или каковы были цели участников; что это было (как можно определить сущность произошедшего), к чему это привело (каковы последствия и историческое значение произошедшего)?

2. Анализ пространства субъекта исторического познания: определение мировоззренческих позиций историка как представителя своей эпохи, системы его профессиональных и личностных ценностей (морально-этических, политических, религиозных, этнонациональных, гендерных и других); выявление «исследовательского инструментария» историка (круга используемых исторических источников, методологического подхода к описанию и объяснению прошлого, методов исследования и пр.).

Анализ научной версии прошлого (т. е. предложенного историком описания, повествования или рассуждения о прошлом) предусматривает следующие типовые ситуации (процедуры) деятельности:

– Выявление проблемы, обсуждаемой историком, или вопроса, на который он ищет ответ.

– Формулирование мнения автора по обсуждаемой им проблеме. В практике обучения (в учебниках истории, в заданиях СЗ ЕГЭ по истории России) реализуются три варианта понимания термина «историческая версия»:

1) любая трактовка прошлого, понятая как одна из возможных версий;

2) мнение историков, высказанное в прошедших научных дискуссиях, в ходе полемики на страницах научных изданий, монографий;

3) версия прошлого, имеющая явную или скрытую морально-этическую окраску, политический, религиозный и иные подтексты, побуждающие старшеклассников оказаться в ситуации личностного выбора.

Все три понимания обладают определённым дидактическим потенциалом, однако именно второй подход знакомит старшекласс-

сников с научной дискуссией как формой познания в условиях существования разноречивых гипотез и теорий, как средством совместного поиска научным сообществом решения какой-либо сложной проблемы путём выдвижения, противопоставления и критического обсуждения различных точек зрения. В данном случае термин «историческая версия» выступает синонимом терминов «научная историческая версия», «историографическая версия».

— Вычленение аргументов историка в пользу предлагаемого мнения (ссылки на данные исторических источников, мнения авторитетных историков, опора на свой собственный социальный опыт);

— Оценку степени убедительности мнения историка (через подбор контраргументов или через продолжение и дополнение «списка» аргументов автора).

Данные процедуры позволяют ученику уяснить сущность каждой отдельной версии в единстве доказываемого тезиса и его аргументации. Принципиально важно, что ученик в ходе анализа обращает внимание и на «пространство», в котором историк черпает свои аргументы, ибо опора на исторические источники и исследования предшественников, присутствие соответствующих ссылок в тексте работы — это норма профессии историка и одно из принципиальных отличий научного исторического текста от псевдонаучного, а также от текстов художественных исторических произведений.

Дальнейшая работа школьников с несколькими историческими версиями может предполагать осуществление таких познавательных приёмов, как систематизация исторических фактов и интерпретаций, содержащихся в работах историков; сравнение исторических описаний, объяснений, оценок прошлого, предложенных разными авторами; группировка научных версий по предложенным основаниям; объяснение причин многообразия научных версий прошлого; формулирование (выбор) и аргументация своего мнения по обсуждаемому вопросу.

Предложенная система приёмов историографического анализа применима и при анализе школьниками вненаучных трактовок прошлого, предложенных в художественных исторических фильмах, исторических картинах, религиозных трактатах, в трудах философов и публицистов, ибо акцентирует внимание школьников на субъективном начале исторического познания, нацеливает ребят на критическое отношение к любой исторической информации при выработке собственной позиции.

Несмотря на множество непростых проблем организации исследовательской деятельности школьников в области истории, значимость вовлечения школьников в такую работу не вызывает сомнений. Осознание и обсуждение учителями проблем, связанных с методологическими основаниями ученических исследований, есть важный шаг на пути к их решению. 