

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
государственное образовательное учреждение высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт (Факультет) исторический факультет

Кафедра отечественной истории

Зеньков Никита Дмитриевич

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема **Использование советского фольклора как исторического источника на уроках истории в 10-11 классах.**

Направление 44.03.01 Педагогическое образование (с двумя профилями)
(код и наименование направления)

Направленность (профиль образовательной программы История)
(наименование программы)

Допущен к защите
Заведующий кафедрой

Кандидат исторических наук, доцент Ценюга И.Н.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

Кандидат исторических наук, доцент Григорьев А.А.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Студент Зеньков Н.Д.
фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

(оценка, дата защиты)

Красноярск 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Оглавление

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....	9
1.1 Фольклор в системе источниковедения	9
1.2 Соотношение современных требований системы образования и работы с историческими источниками	14
Глава 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРУЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ	20
2.1 Технология объяснительно-репродуктивного обучения.....	20
2.2 Технология проблемного обучения.....	25
Глава 3. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СОВЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА КАК ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 10 И 11 КЛАССАХ	35
3.1 Частушки	35
3.2 Сказы.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	45
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	46

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире проблема исторической памяти является очень актуальной. Так как без опыта прошлых лет людям не в силах распознать, что для них будет возможным, а, что и нет. Лишь зная историю своего народа, человек способен определить, что станет полезным для общества на будущее. Проблему исторической памяти рассматривают через множество наук, например педагогику философию, психологию, историю, этнографию, социологию и т. д. Все эти науки сводятся к одному мнению - восприятие событий нынешнего времени в первую очередь зависит от оценки и знаний событий прошлых лет. Историческая память является мощным регулятором общественного сознания. Говоря о российском обществе нынешнего периода, то явно можно утверждать, что среди россиян, как и у других народов Земли так же, очевиден кризис нравственности. В связи с этим главной задачей для старшего поколения России уже в XXI веке всё больше становится формирование у молодых людей желания хранить и передавать память о прошлом своей страны.

Объектом исследования в дипломной работе является советский фольклор как исторический источник.

Предметом исследования в дипломной работе является методологическое применение советского фольклора в старших классах.

Цель данного исследования заключается в определении педагогического и морального потенциала советского политического фольклора, как исторического источника на уроках истории в 10 и 11 классах.

Задачи к данному исследованию представляются такие:

- Определить место фольклора в комплексе исторических источников;
- Раскрыть педагогические технологии, способствующие использованию фольклора на уроках истории.

- Применить педагогические технологии для различных видов фольклора.

В этой работе были использованы различные методы исследования. В первую очередь стоит такой метод как анализ литературы, посвящённой методике преподавания исторических источников по истории, например учебные пособия для студентов, различные научные статьи, и, конечно же, сборник фольклора. Стоит отметить, что сказы, как часть народного фольклора была взята из источников сети интернет, так как они отсутствуют в каких либо бумажных сборниках. Помимо метода анализа литературы, можно по праву отметить и метод теоретический анализ и синтеза, так практическая часть строится на знаниях теоретической. Это выражается в том, что в третьей главе мы пытаемся фольклор превратить в готовую часть урока, основываясь на знаниях второй главы. Несомненно, чтобы работать с учениками над историческим источником, учителю надо знать какую информацию скрывает за собой народное творчество. Соответственно в данной работе использован исторический метод.

Научная новизна данной исследования заключается в том, что мы предлагаем разнообразить учебный материал урока новыми, до сего момента не предлагаемым ранее материалом - устным народным творчеством, который позволит достигнуть сразу трёх целей: транслировать историческую память - познакомить учеников с мнением их предков - простых обывателей-современников по поводу той государственной политики, проводимой в разные периоды существования СССР; разнообразить урок, и, конечно-же улучшить эмоциональный микроклимат в классе.

В ходе создания этой работы мы исследовали обширный спектр литературы, однако нужно констатировать, что научные работы, относящиеся конкретно к методике преподавания светского фольклора в старших классах отсутствуют, поэтому в качестве историографического обзора мы выбрали историографию источниковедения в школе, которое

вмещает в себе и устное народное творчество.

Историографию, посвящённую становлению и эволюции преподавания истории посредством исторических источников можно разбить на несколько периодов: 1950 - 1960-е г.; конец 1960-х - первую половину 1980-х г.; вторую половину 1980-х – современность. Данная периодизация предложена в связи с тем, что в рамках эволюции методики преподавания истории и педагогики вообще, исторический источник рассматривается не как средство, с помощью которого облегчается теоретическое осмысление исторической действительности, но именно как способ, благодаря которому можно, как и собственно наука, придти ученикам к научным умозаключениям самостоятельно.

Начало отчёта историографии положено на 1950 - 1960-е г., так как в исследованиях в это время была впервые создана традиционная форма работы с историческими источниками, например в работах О.В. Ананьевой [1], В.А. Андреевой [2], А.А. Вагина [4] и др. Педагоги тех времён считали, что исторический источник дополнительным средством, прилагаемым к основному содержанию учебного материала. Опираясь на материал их работ, работа с историческим источником на уроке истории состояла из двух основных форм:

- работа учеников с учебным пособием и акцентирование учителем на его наиболее важные положения выдержками из исторического источника;
- организация самостоятельной работы учеников с историческим источником.

Второй этап развития взглядов на работу с историческими источниками в образовательном процессе начинается в конце 1960-х и продолжается до первой половины 1980-х годов. Благоприятные итоги педагогических экспериментов Липецкого пединститута в 1958-1959 гг. были прорефлексированы, и в дальнейшем была создана и развилась технология

проблемного обучения, отражающая абсолютно новый этап развития взглядов на работу с историческими источниками, который зиждется на иных основах. Образовательный процесс, на котором происходит работа с историческими источниками по технологии проблемного обучения нашла отражение в работах Н.Г. Дайри [25], М.И. Махмутова [18], И.Я. Лернера [16] и др. В рамках этой технологии педагоги обращали внимание на то, что учеников нужно знакомить не только с содержанием текста исторического источника, но и самим непосредственно способам извлечения информации из текста. В дополнение к этому, предпочтение по организации исследования источников отводилось к самостоятельной работе и практическим занятиям.

Третий этап развития взглядов на работу с историческими источниками в образовательном процессе начинается во вторую половину 1980-х годов. Этот этап отличается от предыдущих в том, что педагоги предлагали совершенно другой базис применения исторических источников. Эти процессы нашли отражение в работах Ю.Л. Троицкого [34], К.Б. Умбрашко [35] и др. Ученикам давалась возможность самим и напрямую изучать текст источников, без помощи учителя как альтернативный способ обучения истории. После событий 1991-1993 г. стояла задача заменить, а местами корректировать текст учебных пособий по политическим и идеологическим причинам, к которому уже были ранее сформированы подборки текстов исторических. В начале 2000-х годов стояла необходимость создания новых теорий в плане применения исторических источников в педагогическом процессе, она была обусловлена в связи с тем, что появились электронные носители информации и интернет, при которых исторические источники характеризуются широкой доступностью.

С середины 1990-х гг. XX в. появилась и получила своё развитие идея об обучении истории только по изучению исторических источников. Эта идея подробно раскрыта в трудах Ю.Л. Троицкого, и получила реализацию историком в виде сборника рабочих тетрадей для учеников. В качестве

полной альтернативы учебному пособию он предложил по тем временам новаторское средство обучения истории — документально-методический (ДМК) / документально-историографический (ДИК) комплекс (ридер), т. е. совокупность текстов которые ученики изучают для познания определённой эпохи, которые собраны по принципам трёх противоречий (жанрового, событийного и историографического) и вопросы к ним (репродуктивные и творческие). В связи с такой методикой преподавания истории этот комплекс в теории допускает альтернативные версии событий, а это в свою очередь создаёт условия для оживлённого диалога учителя с учениками на уроке. [33]

В качестве «ремесла историка» выстроена методика преподавания истории школьникам уже через поэтапный анализ исторических источников, которая была предложена Б.Д. Богоявленским и К.Г. Митрофановым Они решили выделять непосредственные действия учащихся с историческим источником:

- ориентация в информации;
- критика;
- исторический анализ;
- исторический синтез;

и соответствующие этим действиями понятия, формы мыслительной работы, вопросы и операции [3, с. 36]. К важной части разработки авторов также относится типология непосредственных задач, которая позволяет школьникам обучаться правильности действий с историческими источниками, уметь с критикой и новаторством относиться к любому роду поступающим извне потокам информации, понимать другую точку зрения.

О.Ю.Стрелова и Е.Е. Вяземский обосновали многоуровневый подход

к анализу исторических документов¹. Авторы выделили пять уровней анализа:

- 1) «паспортизация» документа, иными словами: где и когда исторический источник был создан, кто является его автором и к какому виду относится исследуемый документ);
- 2) историко-логический (какую открытую информацию доносит документ – короткий пересказ);
- 3) аксиологический (какую скрытую информацию доносит документ, и какая в нём заложена мораль);
- 4) критический (истинной или однобокой является информация, можно ли доверять этому документу);
- 5) праксеологический (как использовать документ в изучении истории, чем он полезен).

Наиболее значимым представляется обращение авторов к анализу ментальных стереотипов, ценностных представлений и установок автора документа, людей прошлого, о которых идет речь в документе. Иными словами, предметом внимания школьников должны стать не только сами поступки людей, но и изучение внутреннего мира людей прошлых эпох².

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав (первых две - теоретических и третьей - практической), заключения, библиографического списка, включающего 31 наименование. Объем выпускной квалификационной работы – 50 страниц.

¹Учебник истории: старт в новый век: статья / О.Ю. Стрелова, Е.Е. Вяземский. — М.: Просвещение, 2006. — с. 69-75

² Там же, с. 75

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

1.1 Фольклор в системе источниковедения

Историческая наука, как и прочие, решает свои задачи, а главная из них - воссоздание прошлого человеческого общества во всей своей системности и многообразии на основах изучений определенных исторических фактов.

Если сравнивать историческую науку с естественными, то её особенностью, представляется то, что конкретные явления и события, которые она изучает, не поддаются непосредственно исследованию через опыты. Сразу же после появления в прошлом, они становятся достоянием, а непосредственно сами условия их возникновения порой до такой степени своеобразны, что искусственно воссоздать их практически нет возможности.

Общая характеристика понятия «исторический источник» присутствует в статье К.Б. Умбрашко Там написано, что исторические факты, составляющие основу научных фактов, оперирующихся историками, дошли до нас в виде средств труда и остатков орудий людей прошлых эпох, архитектурных сооружений предметов их обихода иных памятников материальной культуры. Кроме того сведения о прошлом человечества известны нам от былин, песен, преданий, пословиц и даже языка народов. Особенно множество исторических фактов отразилось из письменных памятников в виде публицистических и художественных произведений, законодательства, государственных и частных актов. Все эти представленные предметы, в которых дошли до нас факты из прошлого, он называет

историческими источниками ³ . Однако, давая такое определение историческому источнику нет оснований судить о педагогической ценности в нём содержащихся сведений, и, к тому-же, его значимости для учеников.

О.М. Хлытина про сущность исторического источника говорит так: «В современной методической наукой исторический источник понимается как воплощение той картины мира, какая была в голове его создателя, как территория аргументированных мнений и версий, а не абсолютных истин. Проще говоря, общую основу познавательной деятельности школьников, как и на предыдущих этапах, составляют процедуры научно-исследовательской деятельности, но это уже совершенно иные процедуры, нежели в конце XIX — первой половине XX века»⁴.

В конце XX века у историков и отечественных и западных существовало множество подходов к определению исторического источника. К примеру, французский историк А.И. Марру считает, что значение какого-либо исторического источника зависит не только от его объективной значимости, но и «от самого историка, его инициативы, умения использовать инструменты работы, его знания и прежде всего от того, каков он сам, его интеллект, восприимчивость и культура» [5, с. 12]. К.Б. Умбрашко писал, что исторического прошлого как реальности, независимой от сознания человека,

³ Умбрашко, К.Б. Классификация исторических источников в профессиональной подготовке бакалавров (культурологические аспекты) [Электронный ресурс] / К.Б. Умбрашко // Cyberleninka. – 2012. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-istoricheskikh-istochnikov-v-professionalnoy-podgotovke-bakalavrov-kulturologicheskie-aspekty>

⁴ Хлытина, О.М. Исторические источники в историческом познании: традиции и инновации [Электронный ресурс] / О.М. Хлытина // Cyberleninka. – 2008. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-istochniki-v-uchebnom-istoricheskom-poznani-i-traditsii-i-innovatsii>

вообще никогда не существовало, источник не может излучать действительные явления общественной жизни. Это категория, существует лишь в воображении людей, в их умах.

В современных исследованиях, в частности, в работах А.Т. Степанищева понятие исторического источника рассматривается в двух, ипостасях⁵:

- в узком смысле – это «письменный памятник, документ, на основе которого, соответственно и строится научное исследование».
- в широком смысле слова - это то, что «сообщает какие-то сведения о прошлом»;

Необходимость систематизации и классификации письменных источников давно уже признана всеми историками и некоторыми предложена. Но, увы, в решении этой сложной задачи источниковеды не пришли к общему мнению. Эта очень большая проблема, решение которой находится на стыке огромнейшего множества наук и анализ существующих классификаций источников может быть предметом отдельного научного труда. Одной из главных причин нерешенности данной проблемы является наличие большого количества вариантов её решения, неоднозначность трактовок из-за отсутствия единого принципа, лежащего в основе классификации.

К.Б. Умбрашко писал, что в конце XX века многие отечественные историки классифицировали исторические источники по видам и разрядам, родам и типам. Представленная далее классификация, по его мнению, стала более общепринятой. В её основе лежит внешний признак исторического источника - его материальная форма, которая определяет способ зеркального

⁵Методика преподавания и изучения истории в школе: в 2-х частях: учебное пособие / Степанищев А.Т. - М.: ВЛАДОС, 2002. с. 133

отражения источником той исторической реальности, и методику получения о ней информации, и, кроме того, характер её восприятия⁶:

1. Письменные исторические источники (печатные или рукописные, размноженные на ксероксе, машинописные и т. д.; источники на папирусе, пергамене, бумаге, и т. д.; граффити и эпиграфические источники);
2. Вещественные исторические источники (археологические памятники - погребения или сооружения, древние предметы, изготовленные человеком, сохранившиеся на поверхности земли, под землей или под водой);
3. Устные источники (художественный образ прошлого, который характеризуется устной формой передачи и коллективностью создания, исполнением или распространением; произведение фольклора также может быть записано от руки или на техническом инструменте);
4. Этнографические источники (явления общественной и культурной жизни, которые унаследованы человечеством от предыдущих эпох, сохранённые памятью и сознанием и продолжающие в новой форме активно жить в настоящем);
5. Лингвистические источники (например, данные топонимики - науки, изучающей географические названия (топонимы), их написание и произношение, смысловое значение, происхождение, развитие и современное состояние);

⁶ Умбрашко, К.Б. Классификация исторических источников в профессиональной подготовке бакалавров (культурологические аспекты) [Электронный ресурс] / К.Б. Умбрашко // Cyberleninka. – 2012. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-istoricheskikh-istochnikov-v-professionalnoy-podgotovke-bakalavrov-kulturologicheskie-aspekty>

6. Визуальные, аудиальные и аудиовизуальные источники, созданные техникой (фотографии, звукозаписи и кинематография);
7. Конвенциональные источники (все системы условных обозначений графическими знаками: математические, химические и т. п. символы, ноты; изобразительно-схематические: данные ультразвукового исследования, электрокардиограмма и т. п.; информация на различных машинных языках, винчестерах, дискетах, компьютерных носителях).

Остановимся и разберём подробно 3 класс исторических источников, так как именно к нему принадлежит фольклор. Фольклорные исторические источники имеют немалое значение для историков. Порой именно устная традиция отражает ту изначальную форму, в которой дошли до нас конкретные исторические факты. До возникновения письменности человечество из поколения в поколение передавало и свои мифы происхождения мира, и изначальные сведения из истории своего рода, племени, семьи, и самые общие наблюдения о сущности родоплеменных или семейных отношений.

Устная форма распространения информации автоматически наложила отпечаток на этот исторический источник: в нём утрачены точные сведения о действующих лицах, фактах, месте и времени прошедшего события, но зато бережно сохранена и донесена до наших дней оценка и осмысление этого явления народом. Коллективность создания, исполнения и распространения произведений устного народного творчества привела к необыкновенной живучести фольклорного исторического источника⁷.

⁷ Умбашко, К.Б. Классификация исторических источников в профессиональной подготовке бакалавров (культурологические аспекты) [Электронный ресурс] / К.Б. Умбашко // Cyberleninka. – 2012. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-istoricheskikh-istochnikov-v-professionalnoy-podgotovke-bakalavrov-kulturologicheskie-aspekty>

1.2 Соотношение современных требований системы образования и работы с историческими источниками

Сейчас в современной педагогике принято выделять четыре ведущие парадигмы образования: когнитивную, личностно-ориентированную, функционалистскую и культурологическую⁸. Сущность каждой из них раскрывается в таких аспектах как: содержание, принципы и цели. Эти аспекты видоизменяются со временем, не столько из-за смены политической верхушки страны или внутренней политики, а скорее из-за изменений как в самом обществе, так и в среде сферы образования.

Если мы рассмотрим классическую (когнитивную) парадигму образования, долгое время господствовавшую в мире, то по ней, главной целью, стоящей перед педагогическим процессом, как писали Е.В. Фалунина, Н.В. Шмони́на и В.Ф. Фалу́нин, является передача ученикам знаний и умений, необходимых для адаптации к жизненным условиям и для выполнения повседневных задач⁹. Особенность педагогического процесса в рамках когнитивной парадигмы с их слов заключалась со стороны учителя в отношении к ученику как к объекту учения, но параллельно с этим совершенное отсутствие отношения к нему как к личности или субъекту жизнедеятельности. Учителя воспринимали учеников как «источник самостоятельных действий, способный к пониманию учебного материала».

⁸ Голосова, С.В. Федоренко, Л. П. Основные парадигмы современной педагогической науки [Электронный ресурс] / С. В. Голосова, Л. П. Федоренко // Концепт. – 2016. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2016/76035.htm>

⁹ Фалунина, Е.В. Шмони́на, Н.В. Фалу́нин, В.Ф. Личностно-ориентированная парадигма образования в системе профессионального обучения студентов технических специальностей (на примере преподавания дисциплины «психология социального воздействия») /Е.В. Фалунина, Н.В. Шмони́на, В.Ф. Фалу́нин// Братский государственный университет. – 2014 – 9 сентября

О.А. Макарова и М.А. Ковардакова считают, что приоритетная в современный период гуманистическая, либо личностно-ориентированная парадигма переводит на приоритет развития личности ученика при адекватной поддержке учителя¹⁰. Например, смена отношений педагога и студента с «субъект-объект» на «субъект-субъект» подтверждается сейчас сменой форм работы с фронтальной и коллективной ранее на индивидуальную и дифференцированную. Личностно-ориентированная парадигма предполагает, что деятельность ученика, как способ активного обретения знаний, умений и оттачивания навыков, подразумевает одно из направлений развития его личности. Кроме того, педагогический процесс строится на том, чтобы помогать духовному развитию и карьерной реализации каждой молодой личности, создать такие условия, чтобы ученик смог сам определить своё место и в обществе, и в конкретной профессии.

В рамках системно-деятельностного подхода как методологической основы ФГОС планируется, что формирование учебной деятельности, как способа активной добычи знаний, умений и навыков, является одним из направлений развития личности учеников. Спецификой этого способа является последовательная и целенаправленная отработка активности самих учеников (понимание учебной задачи, овладение способами самоконтроля, овладение способами активных преобразований объекта усвоения). На этой основе встаёт задача формирования всё большей самостоятельности перехода учеников от выполнения одного компонента учебной деятельности (по Д.Б. Эльконину: мотивация, учебная задача, учебные операции, контроль и оценка) к другим. Проще говоря, формирование у учеников способов

¹⁰ Макарова, О.А. Ковардакова, М.А. Ситуационный подход как конкретизация личностно-ориентированной парадигмы профессионального образования [Электронный ресурс] / О.А. Макарова, М.А. Ковардакова // Cyberleninka. – 2017. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/situatsionnyu-podhod-kak-konkretizatsiya-lichnostno-orientirovannoy-paradigmy-professionalnogo-obrazovaniya>

самоорганизации деятельности, в том числе и при работе с историческим источником¹¹.

Работа учеников с историческим источником должна состоять из трёх частей¹²:

1. ориентировочно-мотивационной;
2. операционально-исполнительной;
3. рефлексивно-оценочной.

При отсутствии первой части учебная деятельность превращается в хаотичное скопление отдельных не связанных логикой действий без ясной и неосознанной цели, когда ученик не видит смысла в совершаемых действиях, он не воспринимает их как значимые, важные, необходимые для себя. Отсутствие же третьей части приводит к потере ориентира деятельности, потому, что у ученика не сформирована при этом способность оценить своё поэтапное продвижение к желаемой цели. Успешность учебной деятельности, возможность её корректировки, развитие своих творческих способностей становятся весьма затруднительными при отсутствии или невысоком уровне сформированности рефлексии. Поэтому работа с историческими источниками, как и любая другая учебная деятельность, должна обязательно содержать все три указанных компонента. Важнейшей задачей современного образования является обучение учеников проектированию своей учебной деятельности как полноценной, разумной, в которой все три части осознанны, достаточно развернуты, сбалансированы и

¹¹ Тоистева, О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации [Электронный ресурс] / О.С. Тоистева // Cyberleninka. – 2013. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii-1>

¹² Там же

полностью осуществлены. При этом стоит отметить, что все действия, в том числе и контроль и оценка, осуществляется самим учеником¹³.

Учебная деятельность определяет и приоритетное качество современного обучения: формирование практических навыков получения и анализа информации; способность к самообучению; самостоятельную работу и возможность самоорганизации учеников¹⁴.

М.В. Дубова отмечает, что в нынешнее время в дидактике существует множество различных подходов к процессу обучения, например: традиционный (предметоцентристский, ЗУН-овский, знаниевый), культурологический, компетентностный, личностно ориентированный, деятельностный и др. Системно-деятельностный подход в значительной степени является собранием этих различных подходов¹⁵. Но стоит обратить внимание на третий подход, так как далее будет раскрыта его крепкая связь с использованием советского фольклора как исторического источника на уроках истории.

В.Я. Назмутдинов и Г.Р. Юсупова считают, что спецификой компетентностного подхода в обучении является то, что ученики усваивают не «готовое знание», кем-то уже предложенное, а «прослеживают условия

¹³ Тоистева, О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации [Электронный ресурс] / О.С. Тоистева // Cyberleninka. – 2013. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii-1>

¹⁴ Мельников, А.А. Монолог — диалог — полилог [Электронный ресурс] / А.А. Мельников // История. – 2009. – режим доступа: <http://his.1sept.ru/article.php?ID=200900907>

¹⁵ Дубова, М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования [Электронный ресурс] / М.В. Дубова // Cyberleninka. – 2010. – режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-sredi-sovremennyh-pedagogicheskikh-podhodov-v-sisteme-obshchego-obrazovaniya>

происхождения этого знания». Использование такого подхода в учебном процессе необходимо для того, чтобы отсутствовал разрыв между теорией и практикой, то есть учителям нужно научиться доверять ученикам и позволять им учиться самим через собственную практику и ошибки. Способность «учиться тому, как учиться» означает формирование умений обучаться в рамках многообразных ситуаций и используя различные стили обучения. Обучающиеся должны научиться осознавать, как они чему-то научились и как можно интенсифицировать собственное обучение. Благодаря этому подходу можно развивать у ученика такие личностные компетенции: общекультурные, ценностно-смысловые, коммуникативные, учебно-познавательные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования и информационные компетенции¹⁶. На уроке с разбором фольклора как исторического источника на наш взгляд наибольшее развитие у учеников получит именно ценностно-смысловая компетенция, поэтому рассмотрим её по подробнее.

Е.В. Раскачкина считает, что ценностно-смысловыми компетенциями являются такие компетенции, которые связаны с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и воспринимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою духовную роль и предназначение, Также к ним относится умение выбирать смысловые и целевые ориентиры для своих поступков, принимать ответственные решения. Этот спектр компетенций соответственно обеспечивает механизмы самоопределения учеников в ситуациях учебной и иной деятельности. Кроме того они влияют на индивидуальную образовательную траекторию ученика и программы его жизнедеятельности в целом. Однако она отмечает, что, несмотря на мнение педагогов о том, что эти компетенции обязаны у человека «быть» в теории

¹⁶Назмутдинов, В.Я. Юсупова, Г.Р. Компетентностный подход в обучении [Электронный ресурс] / В.Я. Назмутдинов, В.Я. Юсупова // Cyberleninka. – 2013. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-obuchenii>

компетентностного подхода в образовании, на практике именно ценностно-смысловой составляющей общей компетентности ученика фактически не уделяется должного внимания. Присутствует глубокий недостаток содержания этой компетентности, методология, методы, механизмы и условия её развития и актуализации в нынешнем образовании¹⁷.

Ценностно-смысловые компетенции играют большую роль в обществе. Как утверждают И.А. Голованов и И.Г. Казачук, для того, чтобы нация полноценно существовала, необходимо, осознание проживающими в ней людьми своей своеобразной общности, национального самосознания, а для отдельных членов этой общности - чувство своей национальной идентичности. Если брать в вооружение историю, то, как наилучший маркер национальной самобытности, своего рода инструментом познания своей нации всегда был, однако, сейчас уходит из виду, фольклор, как наиважнейший аспект духовной культуры¹⁸.

Советский фольклор примечателен тем, что события, которые он описывает, происходили, по меркам истории нашей страны относительно недавно, и прямо повлияли на облик нашей действительности, кроме того ещё живы люди – современники тех событий, которые имеют за собой огромный багаж опыта. Использование фольклора на уроке, соответственно позволит обеспечить преемственность от старого поколения к молодому.

¹⁷ Раскачкина, Е.В. Ценностно-смысловые компетенции личности как интегративная категория современной педагогической теории и практики [Электронный ресурс] / Е.В. Раскачкина // Cyberleninka. – 2011. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovye-kompetentsii-lichnosti-kak-integrativnaya-kategoriya-sovremennoy-pedagogicheskoy-teorii-i-praktiki>

¹⁸ Голованов, И.А. Национальные ценности в фольклорном тексте [Электронный ресурс] / И.А. Голованов, Казачук И. Г. // Cyberleninka. – 2016. – режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnye-tsennosti-v-folklornom-tekste>

Глава 2. ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ЦЕННОСТНО- ОРИЕНТИРУЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

2.1 Технология объяснительно-репродуктивного обучения

Данная технология относится к распространенным видам традиционного обучения. По ней исторический источник педагоги рассматривают как дополнительное средство приобретения новых знаний к основному – учебному пособию. Эта позиция озвучена в работах таких советских учёных, например О.Б. Ананьевой, В.А. Андреевой, А.А. Вагина и другие¹⁹²⁰²¹. Из написанного авторами выходит, что исторические источники являются средством уточнения учебных материалов, а также перед ним стоит задача углубления понимания учениками изучаемых событий. В основе данной образовательной технологии широко применяются методы объяснительные, а также последовательно-текстуального изложения материала.

В рассказе учитель обязательно должен содержать на цитируемый исторический документ и дать ему небольшую характеристику. Краткий анализ представленного документа может придать монологу учителя достаточно доказательный характер. Исходя из того, какое содержание имеет документ, уровень подготовленности класса, небольшой обзор документального отрывка учителем может содержать вопросы по документу перед всем классом или производиться короткая аналитико-обобщающая беседа.

¹⁹ Ананьева, О.Б. Работа с источником на уроке истории / О.Б. Ананьева // Советская педагогика. - 1962. - №4. – С.12-17.

²⁰ Андреева, В.А. Историческое образование: возможности и перспективы / В.А. Андреева. М.: АН СССР, 1963.

²¹ Вагин, А.А. Методика преподавания истории в средней школе: практическое пособие / А.А. Вагин. - М.: Просвещение, 1968. - 431 с.

Вопросы непосредственно ученикам по документу перед его чтением и разбором приобретают в этом случае репродуктивный характер, т. е. у учеников блокируются самостоятельное мышление, и, параллельно с этим расширяются возможности запоминания и переработки готовых знаний. Редко, если цитирование документа предваряется беседой, вопросы могут носить проблемный характер, немного схоже с проблемным изложением. Даже если подобное и происходит, то в отличие от технологии проблемного обучения, это явление носит кратковременный характер, и не устойчиво по своему положению.

А.А. Вагин, утверждает, что круг исторических источников, которые может привлекать учитель для включения их содержания в изложение, может быть необычайно широким и определяется, интересами и эрудированностью его личностными характеристиками. Учитель может использовать в своём рассказе документальный материал, который содержится в учебнике, может привлечь достаточно ценные в воспитательном или познавательном отношении отрывки из любого, достаточно достоверного исторического источника²².

Другим направлением этой технологии является развернутая фронтальная работа над документом со всем классом. В основном учитель ведёт её на основе тех документов, текст которых включен в текст учебника истории или находится перед глазами у каждого ученика, но для этого надо текст подготовить заранее.

В.А. Андреева, также отмечает, что в том случае, когда исторический документ используется в работе на уроке, необходимо подготовить учащихся к этой работе. Но помимо того им должно быть известно что представляет собой данный исторический источник; кто автор и когда он был составлен, о

²²Вагин, А.А. Методика преподавания истории в средней школе: практическое пособие / А.А. Вагин. - М.: Просвещение, 1968. - 431 с.

чем они могут узнать из данного исторического документа, для выяснения каких вопросов они могут к нему обратиться²³.

Для успеха работы с документами в рамках данной методики существенное значение имеет интерес учеников к его содержанию. Помимо всего прочего авторы традиционной методики утверждают, что учитель должен привлечь внимание своих подопечных к изучаемому документу.

Однако со скепсисом к этому варианту работы с историческим источником относится Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова. Они считают, что данные рекомендации не мотивируют детей к работе с источниками: «Спросите любого человек - нравится ли ему эта работа? Большинство ответит, что нет, потому что скучно. Действительно, что интересного и полезного в такой работе: дали документ, назвали автора, год, попросили вычленить главное, потом велели прочитать к этому документу дополнительную разъясняющую литературу и попросили законспектировать» [5, с. 159]. Вторая серьезная проблема, по их мнению, заключается в формулировании вопросов к конкретному историческому документу. В методических рекомендациях в основном представлены вопросы, которые можно по существенным недостаткам их формулировки разделить на три группы: вопросы, сформулированные так, что несут в себе ответ, имеющий оценочный характер; порождающие недоверие к источнику ещё до его анализа; обращённые к мелким, не существенным деталям²⁴.

Технология объяснительно-репродуктивного обучения, как считает современная педагогическая наука, должна применяться редко, лишь в тех случаях, когда проходит либо обзор сравнительно сложных документов, и

²³ Андреева, В.А. Историческое образование: возможности и перспективы / В.А. Андреева. М.: АН СССР, 1963. С. 169

²⁴ Вяземский, Е.Е. Стрелова, О.Ю. Методические рекомендации учителю истории Основы профессионального мастерства: Практическое пособие / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. - М.: Владос, 2000. – 160 с.

когда учитель, особенно в старших классах ставит перед собой задачу познакомить учеников с методами научного анализа исторического документа. Разбор документа таким способом чаще всего ведётся по частям, объём которых зависит от степени сложности текста, от возраста и подготовленности учащихся. Некоторые наиболее сложные документы учитель разбирает фразу за фразой. Но, по мнению А.А. Вагина, данный способ разбора документов является не очень простым для преподавателя [4; с. 189]. Комментированное чтение и научный анализ документа учителем требуют от него сосредоточенного внимания и напряженной мыслительной работы²⁵.

В связи с господством системно-деятельностного подхода в системе образования, класс должен привлекаться к работе путём постановки вопросов и участия учеников в беседе. Почти во всех документах, включенных в школьные учебники, есть более или менее сложные элементы. Более сложную часть текста учитель разъясняет сам или разбирает в ходе беседы с классом. А более легкие абзацы предлагает учащимся прочитать и разобрать самостоятельно.

Существенным моментом является выработка у учащихся отношения к источнику, как свидетельству, отразившему реальные события, происходившие в жизни людей, и понимание того, что исторические события, совершающиеся этим, прежде всего, определяется интересом учащихся к историческому документу как источнику новых знаний о недавнем и далеком прошлом. Ученики убеждаются в том, что из исторических документов они могут узнать о жизни людей в далеком прошлом.

При изучении близких к современной жизни периодов истории (старшие классы) имеется больше возможности дать учащимся почувствовать исторический документ как след деятельности когда - то

²⁵Вагин, А.А. Методика преподавания истории в средней школе: практическое пособие / А.А. Вагин. - М.: Просвещение, 1968. - 189 с.

живых людей. Пути для этого различны. Они выделяются в работе А.А. Вагина, Он утверждает, что культуру живших когда - то людей можно почувствовать следующими путями:

- ознакомление с внешним видом подлинных документов в музеях, архивах или использование фотокопий и репродукций исторических документов;
- более широкое привлечение и на уроке и, особенно во внеклассном чтении в старших классах мемуарной литературы, дневниковых записей, бытовой документации иллюстраций, относящихся к изучаемой эпохе;
- обращение к разнообразным документам, отражающих жизнь простых людей и выдающихся деятелей при изучении исторических событий нашей страны;
- привлечение через учащихся и их родителей документов из семейных архивов;

Существенным моментом является выработка у учащихся отношений к документу как к источнику, отразившему реальные события, происходившие в жизни людей, и понимания того, что исторические события, совершающиеся на наших глазах - есть, по сути, тоже отражение в документах современной эпохи. Именно этим, прежде всего, определяется интерес учащихся к историческому документу как источнику новых знаний о далеком и недавнем прошлом.

Работа с документом даёт большие возможности для использования личностно-целевого подхода на уроке. Целевые установки в данном случае направлены на:

- формирование у учащихся системы научных знаний и освоение ими способов научной деятельности на основе актуализации «окультуривания» их субъективного опыта;

- оказание помощи учащимся в поиске и приобретении своего индивидуального стиля и опыта, а также темпа учебной деятельности, в раскрытии и развитии индивидуальных способностей и интересов;
- содействие ученику в формировании я - концепции, развитие творческих способностей, овладении умениями и навыками самопознания и совершенствования своего мировоззрения.

Таким образом, технология объяснительно-репродуктивного обучения, безусловно, применима в контексте использования исторических источников в педагогическом процессе. Она достаточно проста с точки зрения организации учебного процесса. Учащиеся легко запоминают содержание учебника, при том, что исторические источники позволяют дополнять и расширять их знания об изучаемом предмете. Использование данной технологии также позволяет достаточно подробно исследовать текст источника.

2.2 Технология проблемного обучения

В.А. Ситаров сравнивает учителя, на уроке, основой которого является данная технология, с опытным дирижёром, организующим исследовательскую работу учеников. В этом случае учитель может с помощью учеников проводить этот поиск. Обозначив вопрос, он открывает путь его решения, ученики рассуждают вместе с ним, высказывают предположения, ведёт дискуссию вместе с классом, опровергает возражения, доказывает свои знания, близкие, по его мнению, к истине²⁶.

²⁶ Ситаров, В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения [Электронный ресурс] / В.А. Ситаров // Cyberleninka. – 2009. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-kak-odno-iz-napravleniy-sovremennyh-tehnologiy-obucheniya>

Психолог В.Т. Кудрявцев под проблемным обучением понимает особый тип обучения, характерную черту которого составляет его развивающая по отношению к творческим способностям функция²⁷.

Если же говорить непосредственно об использовании исторических источников на уроке по технологии проблемного обучения, то Н.Г. Дайри утверждал, что учеников необходимо знакомить с методами, с помощью которых развивается историческая наука, всякого рода приёмам самостоятельного познания, систематизации и конкретизации содержания²⁸. Дайри рассматривал исторический источник как одно из продуктивных средств преподавания истории: «... результаты в области образования, развития и воспитания теснейшим образом связаны с характером и диапазоном используемых источников, из которых черпают знания учащиеся о развитии их познавательной деятельности; чем многообразнее они и разностороннее (при прочих равных условиях), тем значительнее результаты» [25, с. 65]. Разнообразие исторических источников, сосредотачивающих в себе исторические знания, позволяет познакомить учеников не только с основами исторического знания, которые содержатся прямо в тексте документа, но и с приёмами исследования исторической науки²⁹.

Психологи В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, З.И. Калмыкова и др. открыли психологические основы технологии проблемного обучения через её разные модификации. Их сущность сводится к тому, что учитель создаёт

²⁷Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы — М.: Знание, 1991.— с. 4

²⁸Обучение истории в старших классах средней школы: практическое пособие / Н.Г. Дайри. - М.: Просвещение, 1966. – с. 60

²⁹Обучение истории в старших классах средней школы: практическое пособие / Н.Г. Дайри. - М.: Просвещение, 1966. –с. 65

перед учениками проблему, познавательные задачи, и ученики (либо самостоятельно, либо учитель непосредственно участвует) изучают пути и придумывают способы её решения. Они предлагают гипотезу, планируют и вместе обсуждают методы проверки её истинности, доказывают, рассуждают³⁰.

Советский педагог М.И. Махмутов, которому можно дать полное право на то, чтобы его назвать главным теоретиком технологии проблемного обучения, т.к. он больше всех продвинулся в её изучении, указывает на следующие дидактические цели³¹:

- а) заинтересовать учеников вопросом, задачей, учебным материалом;
- б) дать классу посильную им задачу таким образом, чтобы ученикам нравился сам процесс её решения;
- в) поставить задачу таким образом, чтобы ученики столкнулись с противоречием между её решением и, имеющимися, у них ЗУН-ами;
- г) дать помощь ученикам в определении, в познавательной задаче, вопросе, задании основной проблемы и структурировать поиск пути выхода из этой затруднительной ситуации;
- д) замотивировать учеников к активной деятельности;
- е) выстроить мост от полученных ЗУН-ов ранее и нынешним материалом.

Проще говоря, учитель должен воодушевить учеников трудиться, помогать отстающим и не перегружать их головы материалом.

³⁰Ситаров, В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения [Электронный ресурс] / В.А. Ситаров // Cyberleninka. – 2009. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-kak-odno-iz-napravleniy-sovremennyh-tehnologiy-obucheniya>

³¹ Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе: практическое пособие / М.И. Махмутов. - М.: Просвещение, 1977. – 374 с. 61

М.И. Махмутов считает, что цель технологии проблемного обучения при работе с историческими источниками заключается не только в том, что ученики усваивают научные познания, но и сами пути их получения в ходе познавательной самостоятельности: «Умственный поиск - сложный процесс, он, как правило, начинается с проблемной ситуации, проблемы. Но не всякий поиск связан с возникновением проблемы? Если учитель даёт задание ученикам, указав, как его выполнить, то даже самостоятельный поиск не будет решением проблемы. Подлинная активизация учащихся характеризуется самостоятельным поиском не вообще, а поиском пути решения проблем. Если поиск имеет целью решение теоретической, технической, практической учебной проблемы или форм и методов художественного отображения, он превращается в проблемное учение» [19].

В.А. Крутецкий предложил схему уровней проблемного обучения, на основании разделения активных действий учителя и учеников, чтобы показать, чем новая технология отличается от традиционной³²:

Уровень	Количество звеньев, сохраняемых за учителем	Количество звеньев передаваемых ученику	Деятельность учителя	Деятельность учеников
0 (традиционное обучение)	3	-	Ставит проблему, формулирует и решает	Запоминает решение проблемы
I.	2	1	Ставит проблему и формулирует	Решает проблему
II.	1	2	Ставит проблему	Формулирует проблему и решает
III.	-	3	Проводит общую организацию, контроль и умелое руководство	Осознаёт проблему, формулирует и решает

Стоит добавить, что данная система деления проблемного обучения на четыре формы до сих пор актуальна, в частности её предлагает в своей статье В.А. Ситаров³³.

³²Крутецкий, В.А. (1972) Основы педагогической психологии. М.

Технология проблемного обучения вышла из традиционной, но это не значит, что одна дополняет другую. М.И. Махмутов различает их друг от друга в двух моментах: различие отображается главным образом целями и основами организации учебного процесса. Целью традиционной технологии является передача учителем ученикам уже готовых знаний и обучение их соответствующими умениями и навыками. Целью проблемного обучения является обретение учениками не только готовых знаний, но и получение самих умений и навыков процесса получения этих знаний, для развития самостоятельности и креативных способностей³⁴.

Деятельность учителя в образовательном процессе, в который включены исторические исторически, заключается в том, что он раскрывает сущность неизвестных понятий, систематически наводит учеников на проблемные ситуации, показывает факторы. И, несомненно, он занимается организацией их учебно-познавательной деятельности, так, чтобы на основе фактов ученики самостоятельно делали выводы и обобщения из анализа источника, формировали, с помощью учителя, конечно, сущность чего бы то ни было. Как результат такой работы в теории, у учеников вырабатываются навыки умственных операций и действий, навыки переноса знаний, развивается внимание, воля, творческое воображение³⁵. Но, на мой взгляд, эта деятельность будет безрезультативной, если у учеников будут отсутствовать основные знания по материалу, не только по истории, но

³³Ситаров, В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения [Электронный ресурс] / В.А. Ситаров // Cyberleninka. – 2009. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-kak-odno-iz-napravleniy-sovremennyh-tehnologiy-obucheniya>

³⁴Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории: монография / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. - 364 с.

³⁵Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе: практическое пособие / М.И. Махмутов. - М.: Просвещение, 1977. – 374 с.

порой и по обществознанию. Например, взять тему прихода Анны Иоанновны на российский престол. Им нужно знать, что такое Верховный тайный совет и чем им может мешать императорская власть, систему власти в стране вообще. Лишь тогда ученики смогут сами изучать текст Кондиций и понять их скрытое содержание. Но если элементарные знания отсутствуют, они будут не в теме, а это чревато плохими последствиями, к примеру, нарушением дисциплины.

М.И. Махмутов сформулировал общие функции и отличительные признаки проблемного обучения³⁶. К первому он относит:

- усвоение учениками знаний и умений;
- развитие у учеников самостоятельного познания и творческого мышления;
- формирование у учеников диалектико-материалистического мышления (как основы коммунистического мировоззрения, т.к. автор писал работу в советский период).

Ко второму же он относит:

- формирование у учеников навыков самостоятельного усвоения знаний (научить ученика учиться);
- воспитание навыков не только усвоения знаний, но и их возможное применение потом;
- обретение учениками остроумного/креативного отношения к изучаемому материалу, додумывание той исторической реальности с помощью обретенных ЗУН-ов.

Исходя из статьи В.А. Ситарова, проблемное обучение должно включать этапы, независимо от того, какой используется методический приём³⁷:

³⁶Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории: монография / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. - 364 с.

1. осознание учениками проблемной ситуации;
2. анализирование проблемной ситуации, чёткое формулирование проблемы;
3. решение учениками проблемы (выдвижение гипотезы, превращение в теорию и её проверка);
4. рефлексия совершённых действий.

Однако если учитель ощущает, что, выполняя то или иное задание, ученики затрудняются, то он должен вводить дополнительную информацию, и таким образом понизить степень проблемности и переправить их на пониженную степень проблемного обучения.

Как показали исследования, проводимые М.И. Махмутовым, можно выделить 4 наиболее характерные для педагогической практики типы проблемных ситуаций, являющиеся общими для всех школьных предметов. Первый тип является самым распространённым: проблемная ситуация появляется в таких условиях, когда ученикам не ведом способ преодоления поставленной задачи, они не отвечают на проблемный вопрос, не дают объяснение факту или явлению из образовательной или жизненной ситуации. Данная ситуация возможна в том случае, если ученики осознают недостаточность прежних знаний для раскрытия нового факта или явления. Примером может послужить опять-же история воцарения Анны Иоанновны на российский престол. Ученикам можно задать вопрос: «Почему Кондиции запрещали императрице выходить замуж без разрешения верховного тайного совета?».

³⁷ Ситаров, В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения [Электронный ресурс] / В.А. Ситаров // Cyberleninka. – 2009. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-kak-odno-iz-napravleniy-sovremennyh-tehnologiy-obucheniya>

Ко второму типу такие относятся проблемные ситуации, которые возникают при соприкосновении учеников с потребностью использования до сей поры усвоенных знаний в новых условиях. Обычно, учителя организуют такие условия не только из за того, чтобы ученики сумели применить знания на практике, но и сошлись плечом к плечу с фактом их недостатка. По теории, осознание этого факта учениками возбudit в них познавательный интерес и поспособствует поиску новых знаний.

Третий тип проблемных ситуаций возникает в тех случаях, когда появляется противоречие между теоретически предполагаемым путём решения представленной задачи и неосуществимостью способа на практике. К четвёртому типу относятся проблемные ситуации, возникающие тогда, когда возникает противоречие между результатом, достигнутым на практике, при выполнении учебного задания и отсутствием у учеников знаний для его обоснования³⁸.

М.И. Махмутов указывает несколько основных способов создания проблемных ситуаций. Эти способы выбираются учителем на основе знания им условий возникновения различных типов проблемных ситуаций. Формой реализации того или иного способа являются такие дидактические приёмы, как постановка проблемного вопроса, задания, проблемной задачи, демонстрация опыта, применение сочетания слова и наглядности. Первый способ — побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними. Это вызывает поисковую деятельность учеников и приводит к активному усвоению новых знаний. Второй способ — использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий в школе, дома или на производстве, в ходе наблюдений за природой и т. д.

³⁸Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе: практическое пособие / М.И. Махмутов. - М.: Просвещение, 1977. – с. 59-60.

Проблемные ситуации в этом случае возникают при попытке учащихся самостоятельно достигнуть поставленной перед ними практической цели. Обычно ученики в итоге анализа ситуации сами формулируют проблему. Третий способ - постановка учебных проблемных заданий на объяснение явления или поиск путей его практического применения. Примером может служить любая исследовательская работа учащихся на учебно-опытном участке, в мастерской, лаборатории или учебном кабинете, а также на уроках по гуманитарным предметам. Четвертый способ — побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающему противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах³⁹.

К достоинствам проблемно-диалогической технологии обучения В.А. Ситаров относит большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления, активизации познавательной деятельности некоторых учеников. Кроме того развивается самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, креативность мышления, осторожность и решительность и т.п. Кроме того, что очень важно, проблемное обучение обеспечивает прочность приобретаемых знаний, ибо они добываются в самостоятельной деятельности⁴⁰.

Однако у данной технологии существуют и недостатки, например она, часто вызывает затруднение у учеников в учебном процессе, поэтому на осмысление и поиски путей решения уходит значительно больше времени,

³⁹ Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе: практическое пособие / М.И. Махмутов. - М.: Просвещение, 1977. – с.

⁴⁰ Ситаров, В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения [Электронный ресурс] / В.А. Ситаров // Cyberleninka. – 2009. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-kak-odno-iz-napravleniy-sovremennyh-tehnologiy-obucheniya>

чем при традиционном обучении. Кроме того, как и при программированном обучении, разработка технологии проблемного обучения требует от преподавателя большого педагогического мастерства и много времени⁴¹.

⁴¹ Там же

Глава 3. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СОВЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА КАК ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 10 И 11 КЛАССАХ

3.1 Частушки

Работу с частушками, на наш взгляд, лучше всего производить на уроках с технологией объяснительно-репродуктивного обучения, т. е. вести словесную беседу с классом. Для разбора в данном параграфе взяты частушки, созданные в период коллективизации и перестройки. Перед непосредственным разбором народного творчества ученикам необходимо задать на дом прочтение соответствующих параграфов, чтобы молодые отроки были в курсе происходящих событий тех лет. Однако-же, собственно, начнём разбор материала частушек эпохи коллективизации, который в курсе отечественной истории отражён в параграфе «Коллективизация сельского хозяйства».

Форсированное развитие промышленности начала 30-х гг. XX в. стало осуществляться благодаря кардинальным реформам в области сельского хозяйства. Разрушение вековых устоев жизни, у крестьян начиная с тридцатых годов в СССР, навязывание идеи всеобщего коллективизма стало необходимым условием для осуществления коллективизации. Трудности, надежды и чаяния крестьян находят отражение в частушках - сельском аналоге анекдота, который, в свою очередь, был распространён преимущественно в городе.

Предложение о добровольной коллективизации было принято на XV съезде ВКП (б) в 1927 году. К началу сплошной принудительной коллективизации 1929 года в партийном руководстве победило мнение, что основным препятствием к объединению крестьян-бедняков и середняков является образовавшаяся за годы НЭП-а более зажиточная прослойка в

деревне — кулаки, а также их поддерживающая, и экономически зависящая от них социальная группа — «подкулачники».

Псевдофольклорные частушки, созданные по инициативе государства, пропагандировали положительную сторону советского строя: «По завету Ленина, По завету Сталина Мы построили колхоз «Верный путь крестьянина»» «Я читал у Ленина, я читал у Сталина, что колхозная дорога для деревни правильна» «Из колодца вода льется, вода — чистый леденец, все в колхозы мы вступили, кулакам пришёл конец» [12]; но в большинстве случаев в юморе отражаются боль, безысходность и отчаяние крестьян, которых лишают собственности, депортируют, раскулачивают, например: «Мы с товарочкой ходили выселенцев провешать. Наши милые ревели – не хотели уезжать» «Мы с миленком расставались в это воскресеньце. Меня приняли в колхоз, его на выселенице» «Машина с красными вагонами пошла на Соловки. Зарыдали наши матери, - поехали сынки» [41]

Несмотря на кажущуюся беспросветность жизни колхозников начала 30-х, многие крестьяне были убеждены в преимуществе коллективного труда, о чем свидетельствуют примеры строительства общих домов-коммун по инициативе крестьян: «С каждым днём колхозы больше начинают богатеть, дома строят, тёсом кроют, просто любо посмотреть», а механизация производства могла защитить от форс-мажорных ситуаций и капризов природы: «Плугом мучаешь скотину, горбишь спину, а не сыт, а в колхозе мы машину купим в складчину, в кредит» [3]. Однако продолжение коллективизации не устроило многих крестьян, и те утрачивают интерес к труду, в связи с потерей земельной собственности: «Говорят в колхозе плохо, а в колхозе хорошо, до обеда ищем соху, а с обеда – колесо» «Хорошо тому живется, кто записан в бедноту, - хлеб на печку подается, как ленивому коту». С 1930 г. происходило отчуждение крестьянина от средств производства и результатов труда, что не могло не вызвать дальнейший рост апатии и пессимизма: «Наступает нынче рай – обобрали весь наш край: и корову и телушку и перину и подушку» «Хлеба нынче уродилось, до чего же

хороши! Продотрядчики явились, нам оставили шиши» [41] ««Горевать мне нечего, пашу с утра до вечера, а за эти трудодни только палочки одни [22]».

В целом, крестьянская частушка двойственно отражает существовавшую ситуацию. Необходимо учесть, что частушка строилась на гиперболизации проблемы, поэтому в полной мере доверять народному юмору нельзя, однако основные реалии колхозного строя несомненно отражались в народной сатире, пусть даже часто в гротескной форме: «Шел я лесом, видел чудо: два крестьянина сидят. Зубы черные, гнилые, лошадиный хвост едят» [10] «Вставай, Ленин, вставай, милый, нас в колхоз загнали силой. Ленин встал, развёл руками: «Что же сделать с дураками?» [41] «Встань-ка, Ленин, подивись, как колхозы разжились: пузо голо, с кривым боком, И кобыла с одним оком» [27].

Традиционное крестьянство, вытесняемое в процессе коллективизации и колхозного строительства, являлось базисной силой осуществления индустриализации. Великая сила и негибкая воля, умение приспособливаться и не унывать – главные качества, отраженные в частушках, отражавших взгляды и настроения, которые в крайне неоднозначной обстановке того времени было невозможно или очень трудно выразить в какой-либо иной форме. Народный юмор является с этой точки зрения неоценимым источником.

Далее представлен обзор частушек, созданных в эпоху Перестройки, либо его затрагивающие. Материал пригодится по теме «От попыток экономических реформ к глубокому экономическому кризису».

Самая популярная тема в частушках, посвящённых перестроечному периоду – это масштабная антиалкогольная кампания, стартовавшая на территории СССР 17 мая 1985 г. Группа текстов сообщает о принятии сухого закона в стране, например: «Горбач трезвость вводить, ездил в Евпаторию: порубил весь виноградник и попал в историю [1, с. 113]». Антиалкогольный закон не сделал жизнь простого человека лучше, вред в разы превысил ожидаемую пользу: «Бестолковый был, как он сам, указ: хуже спаивать

только стал он нас» [15 с. 237] «Сорок лет я пил, но всегда меру знал! В Перестройку за полгода алкашом я стал» [15 с. 238].

В значительном количестве текстов затрагивается такое популярное в годы перестройки явление, как самогонование. По мнению обычных людей, именно антиалкогольная кампания спровоцировала столь бурный его расцвет. После того как уничтожили виноградники, для самогонщиков настали праздники, а вина возлагается на М. С. Горбачёва: «За водкой в очередь за полдня встают... Горбачёву самогонщики спасибо шлют» [15 с. 237]. В частушках говорится: «Денег нет на водку – на себя пеняй. Самогоночку не варит лишь дурак, лентяй» [15 с. 237]. Самогонование захватило всё государство: каждый занимается: «Заводы винные с лица земли долой! Теперь у каждого в доме заводик свой» [15 с. 238], и это приносит заметную выгоду и доход большой: «Борьба с водкою – неплохой закон! Очень многих богачами быстро сделал он» [15 с. 238].

В частушках популярны образы коммунистов. Реакция на них весьма однообразна — они высмеиваются. Коммунистическая партия обвиняются и в том, что всё, возведённое ими прежде, было неверным: «Ну и зодчий коммунизма этот самый коммунист он фундамент строил сверху, ну а крышу пустил низ» [15 с. 115], и за такое — неправильное — строительство отдувается простой рабочий народ. Смысл перестройки оказывается за гранью понимания простого советского человека, т. к. он не видит действительных изменений: «Где же смысл перестройки? Не с того взялись конца? Раньше был подлец у власти, теперь — власть у подлеца» [15 с. 116] «Что перестраивать в ЦеКа собираются? Они кровью народной лишь питаются» [15 с. 236]. «Перестройку объясняли по букве каждой: правду кривдой называли, теперь кривду правдой» [15 с. 114]. Перестройка не даёт никаких положительных перемен, она подобна азартной игре, в которую играют люди из власти, и не воспринимается народом как событие, от которого будет польза: «Мы играем в перестройку, А осталось всё, как встарь: похитрей — живут на славу, кто у власти — тот и царь!» [15, с. 116]

«Врут! Не верь, Семён, что будет жизнь легка: от перестройки добра я не жду пока» [15 с. 236]. Ставится в вину и предательство идей коммунизма: «Идеи Ленина они предали: с буржуями в ресторане прообедали» [15 с. 236]

Своё отражение в песенном народном творчестве получило и такое явление действительности, как девальвация: цены на продукты росли, деньги обесценивались: «Под окошком плачет нищий. Подала советской тыщей. Бросил тыщу на песок. Просит хлебушка кусок» [11]. Люди больше всего печалились из-за настолько увеличившейся стоимости водки, что её даже не всегда могли приобрести люди с высокой зарплатой: «Не надо в банке нам, теперь деньгу копить: зарплату доктора наук, вполне легко пропить» [15 с. 239]. В сознании народа не укладывается, как можно проработать месяц и получить возможность купить лишь кило картошки: «Перестройка нам приносит много разных авантур: за кило картошки просят кило сотенных купюр» [15, с. 115] «Перестройка – темп хороший! Чего зря охаивать! Чтоб купить кило картошки, надо в месяц вкалывать» [15, с. 116]. Не столь активно, как в частушках, посвящённых продаже алкоголя, в текстах изображается продавец: осуждается не сам способ заработать на жизнь, а высокая цена продуктов: Что там, в сказке курка ряба? Есть ценней в три раза! Продаёт яички баба по цене алмаза [15, с. 115].

Во многих анекдотах высмеивается образ первой женщины страны – Раисы Максимовны Горбачёвой. Народ приходит к такому выводу, что супруга лидера страны вмешивается не в своё дело — пытается управлять страной. «Ты за дерзость нас прости, но Раиску укроти. Чтобы знала вся страна: ты генсек, а не она» «Райка мчится по стране точно ведьма на метле. С ней её царевич - Михаил Сергеич» [11]. Действительно, в качестве супруги Генерального секретаря ЦК КПСС, а позднее Президента СССР, Горбачёва сопровождала мужа в его поездках, участвовала в приёмах иностранных делегаций, приезжавших в Советский Союз, регулярно появлялась на телеэкранах. В связи с этим персона Раисы Максимовны вызывала неудовольствие среди населения мол «в каждой бочке затычка». Нередко

вызывала неприязнь и у обычных советских женщин, многим из которых казалось, что она слишком часто меняет наряды, к тому-же несоветского производства, и много говорит.

Судя по частушкам перестроечного времени, ученики могут придти к такому выводу, что внутренний мир советских людей стал нарушен. Пришедшие перемены в застойную жизнь спровоцировали слом сознания; решение задач, которые стоят перед обществом и его развитием большинством населения не понимаемо. Частушка как всегда делает акцент преимущественно на негативных моментах. Задача обычного человека, судя по частушкам, — насытиться и напиться. Преобразования расслоили общество. Ещё отчётливее произошёл разрыв между народом и властью, нажившейся за чужой счёт, — это понятно простым людям и вызывает осуждение, исходящее из идей социализма.

3.2 Сказы

Работу со сказами, на наш взгляд, лучше всего производить на уроках с технологией проблемно-диалогического обучения, т. е. ставить перед классом проблемные вопросы. Для разбора в данном параграфе представлен детальный осмотр двух сказов, созданных в период хрущёвской Оттепели и начала перестроечного времени. Как и ранее перед непосредственным разбором народного творчества ученикам необходимо задать на дом прочтение соответствующих параграфов. Собственно, начнём разбор сказов.

Наиболее популярный на просторах интернета в разных интерпретациях, но схожих по смыслу сказ в политического рода, отражающий реалии эпохи Оттепели, является «Сказка про царя Никиту»⁴², ориентированная на стихотворную литературную сказку XIX века, стилем похожая на стихи А.С. Пушкина. Данный материал пригодится на уроке обобщения и систематизации материала по целой главе: «Реформы Н. С.

⁴²Нашла у себя в рукописном варианте. Сказка про царя Никиту. Все... - Я и Жизнь [Электронный ресурс] / Previous entry // LiveJournal. – 2006. – Режим доступа: <https://djelunchik.livejournal.com/879.html>

Хрущева. «Оттепель». 1953 – 1964» . Основная часть сказа о Хрущёве состоит в подробном изложении биографии и политической деятельности советского лидера, начиная с его работы на посту первого секретаря ЦК КП (б) УССР в конце 1930-х годов и в послевоенные годы: «И скажу вам без прекаски, нынче жизнь у нас как в сказке. И почти как было в старь, был у нас Никита-царь» [24]. Однако большая часть описываемых в этом тексте событий происходит уже после смерти Сталина, нарекаемого «Кашеем»: «А в Москве на главном троне жил Кашей, но не в короне, а надел на китель он высший воинский погон» и расстрела Л. П. Берия и «банды Берия»: «Не прошло и полугода, как нашли врагов народа, осудили, расстреляли и Никите власть отдали» [24]. Ученикам предоставляются такие вопросы:

- «Как вы думаете, кто является человеком «прозванным Кашеем?»»
- «О каких «врагах народа» идёт речь?»»
- «Что противозаконного совершили так называемые «враги народа в отношении к советскому народу, или была какая-то другая причина?»»

Описывается внутрипартийная борьба, итогом которой послужил разгром группы В. М. Молотова, Г. М. Маленкова, Л. А. Кагановича и примкнувшего к ним Д. Т. Шепилова на заседании Президиума ЦК КПСС 18 июня 1957 года: «Маленков с дороги сбился, Каганович заблудился. Влево Молотов свернул, а Шепилов к ним примкнул. Чтобы не было раздору, нужно выгнать эту свору» [24]. Ученикам предоставляется такой вопрос:

- «Чем Хрущёву не понравились Г. М. Маленков, Л. А. Каганович, В. М. Молотов и Д. Т. Шепилов?»»

Упоминается исключение маршала Г. К. Жукова из состава Президиума ЦК и ЦК КПСС на заседании ЦК КПСС 29 октября 1957 года: «Месяц месяцем сменялся, царь Никита окопался, и кричит: «Опять напасть, маршал Жуков лезет к власти»» «Назван был авантюристом и военным карьеристом, выгнан Жуков из ЦК, из Кремлевского дворца» [24]. Ученикам предоставляется такой вопрос:

- «Чем был опасен Г. К. Жуков для Н. С. Хрущёва?»

Внешняя политика «царя Никиты» представлена в стихотворении, например, приездами президента Югославии И. Б. Тито в СССР в середине 1950-х годов: «Вот однажды царь Никита пригласил в Россию Тито, и сказал: «Прости нас, брат, ты ни в чем не виноват...»; поездкой Хрущёва и Н. А. Булганина в Индию, Бирму и Афганистан в 1955 году: «Вот мы вспомним, для примера, полетел Никита к Неру, с ним Булганин полетел, улизнуть от разных дел. Долго в Азии гостили, ели плов, мускаты пили. Залетели в ту страну, где хозяин был Уну» [24]. Ученикам предоставляются такие вопросы:

- «За что просил прощения Н. С. Хрущёв у И. Б. Тито?»
- «Какие страны посетил Н. С. Хрущёв?»

Что касается внутренней политики, то здесь внимание уделено печально известной кампании по разведению кукурузы на рубеже 1950–1960-х годов: «Вот по нашему союзу посадил он кукурузу, дескать, кушайте друзья, всё о вас забочусь я. Царь Никита был мордастый и речистый и зубастый, кукурузу сам не ел, а других кормить велел» [24]; и отказу от обязательных государственных внутренних займов при условии одновременной заморозки на 20 лет выплат старых без процентов в 1956 году: «И нашел (мы это знаем), прекратил огромный заем — у народа в долг он брал, но обратно не отдал» [24]. Уделено внимание семилетнему плану развития народного хозяйства СССР, одобренного на XXI съезде КПСС с 27 января по 5 февраля 1959 года, а также запуск первых автоматических станций для изучения Луны в 1959 году: «Сам придумал семилетку. Приказал пустить ракетку на далекую Луну разбудить там Сатану» [24]. Ученикам предоставляются такие вопросы:

- «В связи, с каким событием в СССР началась кампания по выращиванию кукурузы?»
- «Почему Хрущёв был вынужден взять неподъемный заем?»
- «Что такое «семилетка»?»

Далее представлен сказ «Сон Горбачёва». Это народное творчество можно найти с лёгкостью в сети интернет [30]. Но само произведение появилось на много раньше, так как оно даёт наставления Михаилу Сергеевичу как надо руководить страной и как нельзя. Материал можно использовать на уроке обобщения и систематизации, так как затрагивает материал прошлых глав.

Произведение повествует о сне Горбачёва – нового Генерального секретаря ЦК КПСС, – в котором попал в мир мёртвых: «Видит длинный стол во сне и решётку на окне. На скамейке трое в ряд, свесив головы, сидят. Он, конечно, понял тут, что попал на страшный суд. Вдруг затихло всё и вот, объявляют: «Суд идёт!». Преклоняют все колени, вместо Бога входит Ленин. Грозно руку поднимает, Суд загробный начинает...». Трое, сидящие на скамье подсудимых, это – предшественники Горбачёва на посту главного человека в СССР: И.В. Сталин, Н.С. Хрущёв и Л.И. Брежнев. Именно их и собирается отчитывать основатель партии. Каждому предъявляется определённое обвинение. Ученикам предоставляется такой вопрос:

- «Как вы думаете, кем являются подсудимые лица, сидящие на скамейке?»

За Сталиным признаются кое-какие «минувшие заслуги», однако всё-же очень велика его вина: «Ты себе присвоил право суд вершить, чинить расправу, Кто в Сибирь, кому – расстрел, как же это ты посмел? Или ты умом отстал? А ведь я ж предупреждал! Если хочешь быть у власти – обуздай покрепче страсти». Ученикам предоставляется вопрос:

- «Какое главное лицо нашей страны известно массовыми репрессиями, и в связи с чем они совершались?»

У Н. С. Хрущёва, как написано, вообще отсутствовал ум и заслуги. Он обвиняется за многое: он «не зная броду, лез всегда и всюду в воду», учил народ «правильно» разводить кукурузную культуру и заниматься крупным рогатым скотом, тратил попусту зерно, отправляв его за границу, и за зря распахал земли с целиной: «Ты народ обидел кровно, даже тем, что и

Петровна, возомнив себя царицей, хлеб дарила за границу. И зачем скажи, нахал, целину ты распахал? Ведь хватило б на века мяса там и молока». Ученикам предоставляется такой вопрос: «В чём связь между распашкой целины и исчезновением мяса и молока, ведь планировалось, что продуктов будет только больше?»

Л. И. Брежнев вождем мирового пролетариата обвиняет в экономическом упадке, непомерный рост алкоголизма у населения и коррупцию: «Мужики печаль и горе утопили в пьяном море. Запустенье, лень и скука, захирела вся наука. Ни с кого тут не спроси. Серость бродит по Руси. Но зато, как на болоте, нечисть всякая в почете, казнокрады и хапуги, спекулянты и ворюги, тунеядцы, бюрократы, несуны и горлохваты. Вот такой взрастил букет за неполных 20 лет». Ученикам предоставляются такие вопросы:

- «Чем вызвано массовое пьянство и всеобщая тоска?»
- «Почему развитие науки замедлялось?»
- «Почему со страшными темпами в стране разрасталась коррупция?»

Наконец, В. И. Ленин обращает внимание и на самого Горбачёва. Однако выясняется, что Михаил Сергеевич не предстаёт обвиняемым в суде. Но вождем мирового пролетариата требует от нового генерального секретаря не забывать увиденного его взору и никогда не совершать таких поступков, как его предшественники: «Твёрдым будь, но не тираном! Не царём, а капитаном! Будь скромней, по заграницам, не вози с собой царицу, не пугайся! Будь здоров! И не вешай орденов!». Ученикам предоставляется такой вопрос:

- «Какое главное лицо за историю СССР известно многочисленными поездками за рубежи?»
- «Какое главное лицо нашей страны любило награждать себя орденами?»

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе данного исследования мы приходим к выводу, что советский политический фольклор, как исторический источник, при должном педагогическом раскрытии имеет огромный педагогический и нравственный потенциал на уроках истории в 10 и 11 классах. Историческая память, содержащаяся в фольклоре, не является абстрактными знаниями каких-либо событий. Память является жизненным опытом, знанием событий, пережитых и прочувствованных, которые отражаются в сопровождении эмоций. Историческая память является понятием коллективным. В её суть входят сохранение общественного, а также понимание исторического опыта.

Кроме вышеизложенного стоит отметить, что юмор является эффективным средством воздействия на молодых людей. В обществе есть такая поговорка, что смех будет действовать и даже на того, на ком уже вообще никакое действие не работает. Остроумие с юмористическим оттенком, используемое учителем на уроке, поднимает инициативность учеников, помогает сгладить возникшую напряжённость в учебном микроклимате, преодолеть усталость учеников, однотипность заданий и монотонность выполнения упражнений. В душевных закромах учителя всегда должна быть остроумная пословица, весёлый рассказ, шутка, или поговорка. Он должен улыбаться, но в тоже время, чтобы это не было лицемерным, а искренним, от чистой души. Макаренко А. С. как-то сказал, что один вид несчастного человека убивает всю радость жизни, отравляет существование. Учителю важно приучить себя всегда, даже в самой напряжённой обстановке видеть комическое, даже если весь яркий небосвод затянут тёмными тучами. Но целью юмора является не просто вызов смеха в классе, нужно улучшить с её помощью учебно-воспитательный процесс. А в этом плане как раз подходит содержание советского народного фольклора.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьева, О.Б. Работа с источником на уроке истории / О.Б. Ананьева // Советская педагогика. - 1962. - №4. – С.12-17.
2. Андреева, В.А. Историческое образование: возможности и перспективы / В.А. Андреева. М.: АН СССР, 1963.
3. Богоявленский, Б.Д. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные претензии / Б.Д. Богоявленский, К.Г. Митрофанов // Преподавание истории в школе. – 1995- № 3. - С.29-41.
4. Вагин, А.А. Методика преподавания истории в средней школе: практическое пособие / А.А. Вагин. - М.: Просвещение, 1968. - 431 с.
5. Вяземский, Е.Е. Стрелова, О.Ю. Методические рекомендации учителю истории Основы профессионального мастерства: Практическое пособие / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. - М.: Владос, 2000. – 160 с.
6. Голованов, И.А. Национальные ценности в фольклорном тексте [Электронный ресурс] / И.А. Головащук, Казачук И. Г. // Cyberleninka. – 2016. – режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnye-tsennosti-v-folklornom-tekste>
7. Голосова, С.В. Федоренко, Л. П. Основные парадигмы современной педагогической науки [Электронный ресурс] / С. В. Голосова, Л. П. Федоренко // Концепт. – 2016. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2016/76035.htm>
8. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: учебное пособие / М.А. Данилов, М.Н. Скаткин. - М.: Просвещение, 1975. - 303 с.
9. Дубова, М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования [Электронный ресурс] / М.В. Дубова // Cyberleninka. – 2010. – режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-sredi-sovremennyh-pedagogicheskikh-podhodov-v-sisteme-obshchego-obrazovaniya>

10. Ермаков, А.М. Коллективизация в зеркале политического юмора 1930-х гг. [Электронный ресурс] / А.М. Ермаков // Всероссийский конкурс на лучшую работу по русской истории Наследие предков – молодым. – 2014. – Режим доступа: <http://ist-konkurs.ru/raboty/2014/1545-kollektivizatsiya-v-zerkale-politicheskogo-yumora-1930-kh-gg>
11. Жарков, М. Частушки о перестройке и Горбачёве [Электронный ресурс] / М. Жарков // Перестройка в СССР. – Режим доступа: <https://allperestroika.ru/chastushki%20o%20perestroike.html>
12. Колхозные частушки 20-х – 30-х годов [Электронный ресурс] / Биография.Ру - о жизни успешных людей - Режим доступа: <http://www.biografia.ru/arhiv/chast07.html>
13. Крутецкий, В. А. (1972) Основы педагогической психологии. М.: 1972
14. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М.: Знание, 1991.— 80 с.— (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №4)
15. Кулагина, А.В. заветные частушки и собрания А. Д. Волкова: собрание сочинений / А.В. Кулагина. – М.: Ладомир, 1999. – 500 с.
16. Лернер, И.Я. Ознакомление учащихся с методами науки как средство связи обучения с жизнью / И.Я. Лернер // Советская педагогика. - 1983. - №10. - С.15-27.
17. Макарова, О.А. Ковардакова, М.А. Ситуационный подход как конкретизация личностно-ориентированной парадигмы профессионального образования [Электронный ресурс] / О.А. Макарова, М.А. Ковардакова // Cyberleninka. – 2017. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/situatsionnyy-podhod-kak-konkretizatsiya-lichnostno-orientirovannoy-paradigmy-professionalnogo-obrazovaniya>
18. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе: практическое пособие / М.И. Махмутов. - М.: Просвещение, 1977. – 374 с.

19. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории: монография / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. - 364 с.
20. Мельников, А.А. Монолог — диалог — полилог [Электронный ресурс] / А.А. Мельников // История. – 2009. – режим доступа: <http://his.1sept.ru/article.php?ID=200900907>
21. Методика преподавания и изучения истории в школе: в 2-х частях: учебно-методическая литература / Степанищев А.Т. - М.: ВЛАДОС, 2002. – 208 с.
22. Мимо тещино дома...: русская частушка / Н.К. Старшинов. – М. Русская книга, 1995. – 258 с.
23. Назмутдинов, В.Я. Юсупова, Г.Р. Компетентностный подход в обучении [Электронный ресурс] / В.Я. Назмутдинов, В.Я. Юсупова // Cyberleninka. – 2013. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-obuchenii>
24. Нашла у себя в рукописном варианте. Сказка про царя Никиту. Все... - Я и Жизнь [Электронный ресурс] / Previous entry // LiveJournal. – 2006. – Режим доступа: <https://djelunchik.livejournal.com/879.html>
25. Обучение истории в старших классах средней школы: практическое пособие / Н.Г Дайри. - М.: Просвещение, 1966. – 437 с.
26. Панченко, А.М. Русский политический фольклор: сборник исследований / А.М. Панченко. – М.: Новое издательство, 2013. – 598 с.
27. Похожаев, С. Частушки – Перестройка, перестройка, взбаламучена страна [Электронный ресурс] / С. Похожаев // Льются песни над Доном – 2012. – Режим доступа: <http://naseledushapoyot.ru/chastushki-perestroyka>
28. Раскачкина, Е.В. Ценностно-смысловые компетенции личности как интегративная категория современной педагогической теории и практики [Электронный ресурс] / Е.В. Раскачкина // Cyberleninka. – 2011. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno->

- smyslovye-kompetentsii-lichnosti-kak-integrativnaya-kategoriya-
sovremennoy-pedagogicheskoy-teorii-i-praktiki
29. Ситаров, В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения [Электронный ресурс] / В.А. Ситаров // Cyberleninka. – 2009. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-kak-odno-iz-napravleniy-sovremennyh-tehnologiy-obucheniya>
30. Снидков, А. Сон Горбачёва [Электронный ресурс] / А. Снидков // Концепт. – 2017. – Режим доступа: <https://www.stihi.ru/2017/07/10/4582>
31. Спецсправка ПП ОГПУ СКК о настроениях и антисоветских проявлениях среди сельской молодежи русских районов края. 13 апреля 1932 г. [Электронный ресурс] / Исторические материалы. – 1932 - № 15. – Режим доступа: <http://istmat.info/node/55971>
32. Тоистева, О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации [Электронный ресурс] / О.С. Тоистева // Cyberleninka. – 2013. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii-1>
33. Троицкий, Ю. Л. Дети пишут историю / Ю.Л. Троицкий // Преподавание истории в школе. — 1999. — № 1. — С.28—42.
34. Троицкий, Ю.Л. Новая технология исторического образования / Ю.Л. Троицкий // «Первое сентября» - 1994. - №45. - С.2-5.
35. Умбрашко, К. Б. Развитие творческого мышления на уроках истории / К.Б. Умбрашко // Методика. - 1999.- №3.- С.29-33.
36. Умбрашко, К.Б. Классификация исторических источников в профессиональной подготовке бакалавров (культурологические аспекты) [Электронный ресурс] / К.Б. Умбрашко // Cyberleninka. – 2012. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-istoricheskikh-istochnikov-v-professionalnoy-podgotovke-bakalavrov-kulturologicheskie-aspekty>

37. Учебник истории: старт в новый век: практическое пособие / О.Ю. Стрелова, Е.Е. Вяземский. — М.: Просвещение, 2006. — 143 с.
38. Учебник истории: старт в новый век: учебно-методическая литература / О.Ю. Стрелова, Е.Е. Вяземский. — М.: Просвещение, 2006. — 143 с.
39. Фалунина, Е.В. Шмони́на, Н.В. Фалу́нин, В.Ф. Личностно-ориентированная парадигма образования в системе профессионального обучения студентов технических специальностей (на примере преподавания дисциплины «психология социального воздействия») / Е.В. Фалунина, Н.В. Шмони́на, В.Ф. Фалу́нин // Братский государственный университет. – 2014 – 9 сентября
40. Хлытина, О.М. Исторические источники в историческом познании: традиции и инновации [Электронный ресурс] / О.М. Хлытина // Cyberleninka. – 2008. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-istochniki-v-uchebnom-istoricheskom-poznanii-traditsii-i-innovatsii>
41. Частушки о насильственной коллективизации [Электронный ресурс] / Рязанский мартиролог – Режим доступа: <http://stopgulag.org/object/86549917?lc=ru>