

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В. П. Астафьева
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Факультет исторический
Кафедра Всеобщей истории

Вакушина Кристина Викторовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КИНЕМАТОГРАФА ДЛЯ
ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗА МАРИИ АНТУАНЕТТЫ НА УРОКАХ ПО ВЕЛИКОЙ
ФРАНЦУЗСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ В 8 КЛАССЕ.

Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с
двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы:
История и иностранный язык (английский)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой всеобщей истории
канд. ист. наук, доцент Е.Л. Зберовская

08.06.2026 Е.Л. Зберовская
(дата, подпись)

Научный руководитель

Старший преподаватель М.В. Эберхардт

08.06.2026 М.В. Эберхардт
(дата, подпись)

Обучающаяся К.В. Вакушина

8.06.2026 (К.В. Вакушина)
(дата, подпись)

Дата защиты 10.06.2026

Оценка хорошо

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы использования кинематографа в преподавании истории.....	11
1.1. Кинематограф как феномен культуры и его роль в формировании исторического сознания.....	11
1.2. Взаимодействие истории и кино: кино как исторический источник и средство его интерпретации.....	15
1.3. Дидактический потенциал кинематографа в школьном историческом образовании: обзор методических подходов.....	20
Глава 2. Образы Марии Антуанетты и Великой Французской революции в кинематографе и их дидактический потенциал.....	27
2.1. Историографический анализ образа Марии Антуанетты и Великой Французской революции (по работам С. Цвейга, Ж. Лефевра, Ф. Фюре, Э. Левер, Ш. Тома и др.).....	27
2.2. Анализ репрезентации образа Марии Антуанетты и событий Великой Французской революции в кинематографе (на примере фильмов «Мария-Антуанетта», «Французская революция», «Прощай, моя королева», «Дантон»).....	34
2.3. Оценка дидактического потенциала художественных фильмов в изучении исторических персоналий и знаковых событий Нового времени.....	43
Глава 3. Методические рекомендации по использованию кинематографа в изучении истории Нового времени.....	48
3.1. Критерии отбора кинофильмов и их фрагментов для использования в школьном курсе истории Нового времени.....	48
3.2. Разработка комплекса методических материалов для изучения образа Марии Антуанетты и Великой Французской революции с использованием кинематографа (сценарии уроков).....	54
Заключение.....	66
Список источников и литературы.....	69
<i>Источники</i>	69
<i>Литература</i>	70
Приложения.....	74

Введение

Современная школа переживает смену образовательных парадигм. Традиционная классно-урочная система, опирающаяся преимущественно на вербальные способы передачи информации, всё чаще дополняется визуальными и аудиовизуальными средствами. Среди последних кинематограф занимает уникальное место. Он не просто иллюстрирует рассказ учителя, а создаёт целостный, эмоционально окрашенный образ прошлого, способный воздействовать на глубинные структуры исторического сознания. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минпросвещения № 287 от 31.05.2021) прямо ориентирует педагогов на формирование метапредметных компетенций: умение работать с разными видами информации, анализировать, сопоставлять, критически оценивать [5]. Кинематограф, будучи сложным семиотическим текстом, идеально подходит для отработки этих навыков.

Однако ценность кино на уроке истории не сводится к тренингу компетенций. Подростковый возраст сенситивен к яркому образу, к драматическому столкновению характеров. Восьмикласснику трудно удержать внимание на перечислении причин революции – «кризис феодально-абсолютистской системы», «неурожаи 1788 года». Но когда те же причины предстают в виде сцены голодной очереди у булочной из фильма «Французская революция» [8] или истерики королевы в «Прощай, моя королева» [6], абстракция обретает плоть. История перестаёт быть набором дат и превращается в драму, которую можно пережить. Задача учителя – не дать этому переживанию остаться на уровне эмоции, а перевести его в плоскость анализа: почему режиссёр выбрал именно такую сцену? что в ней исторически достоверно, а что привнесено? как этот образ соотносится с показаниями современников? Тем самым кино становится не суррогатом знания, а инструментом его углубления.

Выбор в качестве фокуса исследования образа Марии Антуанетты и событий Великой Французской революции не случаен. Революция 1789–1799 годов – одно из тех событий, которые историки называют «осевыми»: она радикально изменила политическую карту Европы, породила современные идеологии, дала язык для описания социальных конфликтов. В школьной программе это одна из центральных тем курса истории Нового времени (8 класс). Именно здесь обучающийся впервые сталкивается с феноменами революционного насилия, террора, крушения многовековой монархии. Понять эти явления исключительно по тексту параграфа трудно. Нужен образ, нужен характер. Мария Антуанетта – фигура, вокруг которой сконцентрировались все противоречия эпохи: ненависть народа к «австриячке», роскошь Версаля на фоне нищеты, личная драма женщины, ставшей заложницей политической игры. Её экранные воплощения – от гламурной девочки у Софии Копполы до затравленной королевы у Бенуа Жако – дают богатейший материал для разговора о том, как искусство интерпретирует историю.

Есть и ещё один аспект, делающий тему актуальной. Мы живём в эпоху «постправды», когда вымысел распространяется быстрее фактов. Умение декодировать экранный образ, отличать документ от постановки, распознавать манипулятивные приёмы – жизненно важный навык. Урок истории, на котором обучающийся препарировал кинофрагмент, сравнивает его с письменным источником, спорит с одноклассниками о достоверности, – это, по сути, тренировка информационной гигиены. В этом смысле наше исследование выходит за рамки чисто методического и приобретает социально-педагогическое звучание.

Объект исследования – процесс изучения истории Нового времени в школе.

Предмет исследования – методика использования кинематографа при изучении образа Марии Антуанетты и Великой Французской революции.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать комплекс методических рекомендаций по использованию художественного

кинематографа при изучении образа Марии Антуанетты и событий Великой Французской революции на уроках истории в 8 классе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы взаимодействия истории и кинематографа, выявив особенности кино как источника исторической информации и средства её интерпретации.
2. Изучить образ Марии Антуанетты в кинематографе, определив основные тенденции в его художественном осмыслении и репрезентации.
3. Разработать критерии отбора кинофильмов и их фрагментов, а также комплекс методических материалов (сценарии уроков) для использования в процессе изучения истории Нового времени в школе.

Взаимоотношения истории и кинематографа – сравнительно молодая, но бурно развивающаяся область. Первые серьёзные попытки осмыслить кино как исторический источник относятся к 1970-м годам и связаны прежде всего с именем французского историка Марка Ферро. В программной статье «Кино и история» он заявил: «Фильм – не отражение реальности, а самостоятельный агент истории, который не только фиксирует события, но и провоцирует их» [48, с. 49]. Ферро разработал методику анализа кинотекста, включающую изучение производственного контекста, идеологической направленности, приёмов монтажа. Его идеи развил американский исследователь Роберт Розенстоун, специализирующийся на игровом историческом кино. В статье «История на экране» он выделил шесть основных способов, которыми кино конструирует прошлое: сжатие времени, персонификация, драматизация, визуализация внутренних состояний, создание «эмоциональной правды» и др. [38, с. 14–18]. Розенстоун настаивает: художественный фильм не должен и не может быть «точной копией» учебника; его задача – дать переживание истории, которое затем может быть скорректировано рациональным анализом.

Иной подход предлагал французский социолог Пьер Сорлин. В ряде работ он акцентировал внимание на том, что исторический фильм всегда говорит больше о времени своего создания, чем об изображаемой эпохе. Например, наполеоновские ленты 1930-х годов отражают авторитарные тенденции межвоенной Европы, а костюмные драмы 2000-х – кризис идентичности в эпоху глобализации [42, с. 190–195]. Эта мысль крайне важна для нашей темы: сравнивая «Марию-Антуанетту» 1938 года (с Нормой Ширер) и версию 2006 года, мы видим не столько разное понимание XVIII века, сколько эволюцию представлений о женской судьбе, власти, бунте.

В отечественной науке теоретическим фундаментом для нас служат труды классиков методики преподавания истории. А.А. Вагин в капитальной «Методике преподавания истории в средней школе» (1968) посвятил целую главу работе с учебным кино. Он выделил три типа киноматериалов: документальные съёмки, учебные фильмы и художественные картины – и для каждого предложил особые приёмы использования [17, с. 78–92]. И.В. Гиттис в пособии «Использование кино в преподавании истории» (1961) акцентировал методику «стоп-кадра» и поэтапного анализа [18]. Н.Г. Дайри исследовал проблему познавательной активности обучающихся при работе с экранными пособиями [20]. В постсоветский период эстафету подхватили М.В. Короткова и М.Т. Студеникин. Их совместные работы [27] и отдельные пособия Коротковой [26] предлагают систему приёмов: комментированный просмотр, сравнение видеофрагментов, создание «экранизаций» силами обучающихся. Именно на эту традицию мы опираемся при разработке собственных методических материалов.

Историография образа Марии Антуанетты и Великой Французской революции обширна. Здесь мы остановимся только на тех авторах, чьи концепции прямо влияют на кинематографические образы. Подробнее эти позиции будут сопоставлены в параграфе 2.1, но предварительный обзор необходим.

Классический биографический портрет создал Стефан Цвейг в 1932 году [51]. Его книга – не академическое исследование, а психологический роман в документальных декорациях. Цвейг описывает эволюцию героини от легкомысленной девочки до трагической фигуры, вызывающей сострадание. Именно эта линия – «королева как жертва» – стала доминирующей в послевоенном кинематографе, особенно в голливудских версиях. Противоположный взгляд представлен марксистской школой. Жорж Лефевр, один из крупнейших специалистов по социально-экономической истории революции, в книге 1939 года (рус. пер. 1947) почти не уделяет внимания личности королевы, но когда упоминает, то исключительно как символ паразитического *ancien régime* [31, с. 131–132]. Для него Мария Антуанетта – не субъект, а функция: олицетворение того, что должно быть уничтожено. В советской историографии этот подход был канонизирован.

Радикальный пересмотр марксистской парадигмы произошёл в 1970–80-е годы. Франсуа Фюре в книге «Постижение Французской революции» (1978) выдвинул тезис: революция была не результатом классового конфликта, а следствием крушения легитимности монархии и взрыва нового политического дискурса. В этой логике фигура королевы становилась центральной – не как реальный политик, а как объект дискурса, вокруг которого формировался «чёрный миф». Фюре и его последователи (Мона Озуф и др.) показали, что порнографические памфлеты, изображавшие Марию Антуанетту распутницей, были не отражением реальности, а инструментом десакрализации власти [49, с. 78–92]. Эти идеи оказали огромное влияние на современные экранизации: фильмы вроде «Прощай, моя королева» уже невозможно представить без фюретианского бэкграунда.

Наконец, необходимо упомянуть работы современных биографов. Книга Эвелины Левер «Мария-Антуанетта» (2000, рус. пер. 2007) стала одной из самых авторитетных реконструкций жизни королевы, основанной на скрупулёзном изучении архивов [30]. Левер стремится очистить образ от мифологических наслоений, показать реальную женщину – не святую и не

чудовище. Роман Шанталь Тома «Прощай, моя королева» (2003), по которому снят одноимённый фильм, – художественная версия, основанная на дневниках и мемуарах. Тома реконструирует психологическую атмосферу последних дней Версаля с дотошностью историка [45].

Таким образом, мы имеем три пересекающиеся традиции интерпретации: романтико-психологическую (Цвейг → Коппола), классово-обличительную (Лефевр → советские учебники) и дискурсивно-критическую (Фюре → Жако, Вайда). Учёт этих традиций обязателен при анализе кинотекстов.

Источниковая база исследования включает несколько групп источников.

Первую группу составляют нормативно-правовые документы: Федеральный закон «Об образовании в РФ» [7], ФГОС ООО 2021 года [5], Историко-культурный стандарт (проект) [2]. Эти документы задают правовые и содержательные границы.

Вторую группу представляют учебно-методические комплексы для 7–8 классов: под редакцией А.Я. Юдовской, П.А. Баранова, Л.М. Ванюшкиной [53] и учебник В.Р. Мединского, А.О. Чубарьяна [32]. Мы сознательно используем оба, поскольку они предлагают несколько различающиеся трактовки революции, что даёт возможность на уроке организовать сопоставление не только кино, но и текстовых источников.

Третью группу (центральную) образуют четыре художественных фильма. Их выбор обоснован: каждый репрезентирует особый тип исторического нарратива.

- «Мария-Антуанетта» (2006, реж. София Коппола) – пример постмодернистского байопика, где исторические реалии смешаны с откровенно современной эстетикой [3]. Фильм важен для нас не точностью деталей, а именно отказом от претензии на «подлинность». Он провоцирует вопрос: а возможна ли вообще «подлинность» в кино?

- «Французская революция» (1989, реж. Робер Энрико, Ричард Т. Хеффрон) – масштабная государственная постановка к 200-летию. Фильм стремится к энциклопедической полноте и республиканскому пафосу [8]. Он удобен для хронологической реконструкции событий.
- «Прощай, моя королева» (2012, реж. Бенуа Жако) – камерная драма, снятая по роману Ш. Тома. Ограничение времени действия тремя днями и фокализация через служанку-чтицу позволяют показать «микроисторию» революции, её восприятие рядовыми участниками [6].
- «Дантон» (1983, реж. Анджей Вайда) – политическая драма, посвящённая конфликту Дантона и Робеспьера. Вайда, поляк, снимал картину как метафору подавления инакомыслия, что добавляет дополнительный – компаративный – слой [1]. Все фильмы доступны на DVD и в онлайн-кинотеатрах, имеют качественный перевод. Для урока мы отбирали фрагменты продолжительностью от 3 до 10 минут.

Четвёртую группу составляют историографические и мемуарные тексты, используемые для сопоставления с киноверсиями: работа С. Цвейга [51], монография Ж. Лефевра [31], труды Ф. Фюре [49], книга Э. Левер [30], роман Ш. Тома [45], а также подборка революционных памфлетов [52] (источник [4]).

Методология исследования. Мы придерживаемся системного подхода, рассматривая кинематограф не как изолированное средство, а как элемент целостной образовательной среды. В теоретической части применяются методы анализа, синтеза, типологизации. В эмпирической – контент-анализ фильмов, педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, статистическая обработка результатов. Также использован историко-генетический метод (для прослеживания эволюции образа Марии Антуанетты) и историко-сравнительный.

Структура работы традиционна: введение, три главы, заключение, список источников и литературы, приложения. Первая глава – теоретическая. Вторая глава – аналитическая. Третья глава – практико-ориентированная.

Глава 1. Теоретические основы использования кинематографа в преподавании истории

1.1. Кинематограф как феномен культуры и его роль в формировании исторического сознания

Кино, рождённое в 1895 году как ярмарочный аттракцион, в течение нескольких десятилетий превратилось в доминирующую форму массовой культуры. Уже в 1915 году Дэвид Уорк Гриффит снял «Рождение нации» – трёхчасовую эпическую реконструкцию Гражданской войны в США, которая, несмотря на скандальный расистский подтекст, наглядно доказала: движущаяся фотография способна не просто развлекать, а конструировать убедительные, эмоционально насыщенные версии прошлого [33, с. 34]. С этого момента кинематограф становится полноправным участником исторической политики, инструментом, посредством которого государства, социальные группы и отдельные режиссёры формируют коллективные представления о минувшем.

Философ Вальтер Беньямин в знаменитом эссе «Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости» (1936) уловил суть переворота, произведённого кинематографом. Он показал, что техническая репродукция уничтожает «ауру» уникальности, присущую традиционному произведению искусства, но взамен создаёт возможность массового, демократического восприятия. Историческое событие, запечатлённое на плёнку или реконструированное в павильоне, перестаёт быть достоянием узкого круга эрудитов – оно входит в каждый дом, становится частью повседневного опыта миллионов [16, с. 22–25]. Кадр казни Марии Антуанетты, растиражированный десятками фильмов, впечатывается в коллективную память куда прочнее, чем любой абзац из академической монографии. Это свойство – способность создавать общеразделяемую визуальную картину прошлого – делает кино незаменимым, но одновременно и опасным инструментом формирования исторического сознания.

Современные исследования визуальной культуры подчёркивают, что историческое сознание современного человека формируется в конкурентной борьбе нескольких «институтов памяти»: школы, семьи, музеев, но всё более – кино и цифровых медиа [40, с. 15]. Кинематограф в этой борьбе обладает уникальным преимуществом – эмоциональной заразительностью. Если письменный текст апеллирует к разуму и требует от читателя усилия по переводу слов в образы, то фильм непосредственно воздействует на органы чувств. Зритель не просто узнаёт о штурме Бастилии – он «слышит» грохот падающих ворот, «видит» ярость на лицах санкюлотов, «ощущает» пороховой дым. Американский кинокритик Полин Кейл назвала этот эффект «тактильным реализмом» – кино воздействует почти физически, минуя рациональные фильтры. Для педагога эта особенность – палка о двух концах. С одной стороны, эмоционально пережитое знание усваивается глубже и помнится дольше. С другой – сила художественного образа способна заглушить голос критического мышления, и тогда обучающийся принимает авторскую версию за «то, что было на самом деле».

Марк Ферро, первым из профессиональных историков начавший систематически изучать взаимоотношения кино и исторической науки, ввёл понятие «кино как агент истории». В своих работах он демонстрирует, что фильмы не просто пассивно отражают сложившиеся представления, но активно их творят, а подчас и провоцируют реальные политические последствия [48, с. 49]. Хрестоматийный пример – «Броненосец "Потёмкин"» Сергея Эйзенштейна (1925) [10]. Сцена расстрела матросов, отказавшихся есть червивое мясо, является художественным вымыслом – в действительности бунт начался иначе. Однако именно эта сцена, с её знаменитым «одесским расстрелом» на лестнице, вошла в учебники, документальные фильмы и стала для нескольких поколений зрителей во всём мире символом революции 1905 года. Ферро резюмирует: «Кино не лжёт – оно создаёт собственную правду, которая часто оказывается убедительнее фактов» [48, с. 55]. Задача учителя истории, следовательно, не в том, чтобы разоблачать «неправильное» кино, а в

том, чтобы вскрывать механизмы этого мифотворчества, показывать, как и почему рождается та или иная экранная версия прошлого.

Роберт Розенстоун, много лет изучающий игровое историческое кино, предложил рассматривать его как особый тип исторического нарратива, который не должен и не может оцениваться по критериям академической монографии. Он вводит понятие «эмоциональной правды» и выделяет несколько приёмов, с помощью которых кино конструирует прошлое: сжатие времени, персонификация социальных процессов, драматизация, визуализация внутренних состояний героев и т.д. [38, с. 16–18]. В фильме «Мария-Антуанетта» (2006) нет заседаний Генеральных штатов, зато есть пронзительная сцена, где юная королева, затянута в корсет, молча смотрит в окно на серое небо, а камера медленно отъезжает, показывая её одиночество в роскошной клетке. С точки зрения фактографии сцена «пуста». Но с точки зрения «эмоциональной правды» она передаёт ощущение надвигающейся катастрофы и личной обречённости – то, что Розенстоун называет сгущением исторического смысла в единый визуальный образ [38, с. 20].

В отечественной педагогической традиции осмысление роли кино в обучении истории прошло несколько этапов. В 1960–80-е годы, когда методологической базой служили работы А.А. Вагина, И.В. Гиттиса и Н.Г. Дайри, акцент делался на использовании учебного и документального кино как средства наглядности, аналогичного карте или схеме. Художественные фильмы допускались с большими оговорками и обязательной «коррекцией»: «Учитель должен немедленно указать на допущенные режиссёром отклонения от истины», – писал Вагин [17, с. 90]. Эта позиция диктовалась не только методическим консерватизмом, но и идеологическим контролем: советская школа не могла позволить альтернативных трактовок истории. Сегодня, в условиях образовательного плюрализма и внедрения ФГОС, подход изменился. Современные методисты настаивают на необходимости не «исправлять» художественный фильм, а анализировать его как источник, отражающий время своего создания и авторскую позицию [19, с. 58; 37, с. 112–

118]. Это превращает урок истории в пространство диалога, где обучающийся учится видеть за каждым образом чью-то точку зрения.

Роль кинематографа в формировании исторического сознания особенно возрастает в цифровую эпоху. Современный подросток потребляет видеоконтент в объёмах, не сопоставимых с чтением книг. По данным исследований, более 70% школьников предпочитают узнавать об истории из фильмов, сериалов и видеоблогов, а не из учебников [24, с. 122]. Это ставит перед учителем принципиально новую задачу: не конкурировать с кино, а использовать его энергию, переключая внимание обучающегося с пассивного потребления на активный анализ. Формирование визуальной грамотности, умения декодировать экранный образ, распознавать манипулятивные приёмы становится такой же неотъемлемой частью исторического образования, как и работа с письменными источниками [39, с. 45].

Французская революция в этом контексте – идеальный полигон. Её образ в массовом сознании в значительной степени сформирован именно кинематографом: от романтических драм 1930-х годов до постмодернистских опытов 2000-х. Мария Антуанетта, благодаря фильмам, превратилась из исторического персонажа в культурный архетип – «гламурная жертва», «королева-девочка», «австрийская волчица». Учитель, владеющий методикой анализа кинотекста, может использовать этот архетип как отправную точку для серьёзного разговора о природе исторического мифа, о соотношении личности и массы, о механизмах пропаганды – и тем самым вывести обучающихся на качественно иной уровень понимания истории [36, с. 112; 28, с. 35].

Таким образом, кинематограф предстаёт как сложный, многослойный феномен культуры. Он одновременно является: а) источником информации о прошлом (как изображаемом, так и о времени создания); б) средством конструирования коллективной памяти; в) инструментом идеологического воздействия. Его включение в образовательный процесс требует от педагога не только владения методическими приёмами, но и широкого культурного кругозора, понимания законов драматургии и способности видеть за ярким

кадром сложную игру исторических смыслов. Именно с этих позиций мы перейдём к рассмотрению кино как исторического источника в следующем параграфе.

1.2. Взаимодействие истории и кино: кино как исторический источник и средство его интерпретации

Когда учитель включает на уроке фрагмент из «Марии-Антуанетты» Копполы или «Дантона» Вайды, он – осознанно или нет – помещает обучающегося в позицию источникововеда. Источник этот, однако, обладает рядом свойств, которые долгое время заставляли академическую науку отказывать ему в статусе полноценного документа. Традиционная классификация исторических источников – вещественные, письменные, устные, изобразительные – действительно с трудом вмещает в себя многослойную природу киноленты. Игровой фильм – это одновременно и вещественный артефакт (плёнка или цифровой файл), и изобразительный источник, и повествовательный текст, и продукт индустрии развлечений. Лишь с развитием междисциплинарных подходов – визуальной антропологии, культурных исследований (cultural studies), memory studies – отношение к кино как к историческому источнику изменилось. Сегодня уже никто не оспаривает: кинолента является полноценным, хотя и специфическим, историческим документом, требующим особого аналитического инструментария [40, с. 22–25].

Специфика киноисточника коренится прежде всего в его двойственной природе. Любой игровой исторический фильм может и должен рассматриваться в двух принципиально разных плоскостях. Первая плоскость – фильм как свидетельство о той эпохе, которую он изображает. Именно этот аспект обычно и интересует школьного учителя: показать, как выглядел Версаль, во что одевались депутаты Национального собрания, как проходила казнь Людовика XVI. Однако сводить кино только к иллюстрации значило бы терять его главное дидактическое преимущество. Вторая плоскость – фильм

как свидетельство о времени и обстоятельствах его создания. Эта плоскость методически освоена гораздо слабее, хотя именно она открывает путь к развитию критического мышления обучающихся. Когда мы задаёмся вопросом, почему в голливудской ленте 1938 года «Мария-Антуанетта» с Нормой Ширер королева изображена как положительная, почти святая героиня, а во французской «Французской революции» 1989 года она – надменная интриганка, ответ следует искать не в XVIII веке, а в идеологических контекстах 1930-х и 1980-х годов [33, с. 78–82]. В первом случае студия MGM создавала эскапистскую сказку накануне Второй мировой войны, во втором – французское социалистическое правительство финансировало республиканский эпос к 200-летию революции. Обсуждение с классом этих контекстуальных различий превращает урок истории в урок историографии, что полностью соответствует требованиям ФГОС к метапредметным результатам, в частности к умению «оценивать достоверность информации, сопоставляя различные источники» [5].

Французский историк Марк Ферро, стоявший у истоков изучения кино как источника, настаивал на том, что фильм никогда не является нейтральным отражением реальности. Он выделял несколько уровней анализа: производственный контекст (кто финансировал? на какую аудиторию рассчитан?), идеологическая направленность (какую версию прошлого фильм утверждает?), визуальные и монтажные приёмы (как достигается эмоциональное воздействие?) [48, с. 51–53]. Применительно к нашей теме это означает, что анализировать сцену суда над Марией Антуанеттой в фильме «Французская революция» нужно не только с точки зрения соответствия протоколам трибунала, но и с учётом того, как режиссёр выстраивает мизансцену: кто освещён ярче – королева или её обвинители? на кого направлена камера в момент оглашения приговора? какая музыка сопровождает эпизод? Все эти детали работают на создание определённой интерпретации события.

Пьер Сорлин, развивая идеи Ферро, предложил ещё более операциональную схему анализа исторического фильма, которая включает пять последовательных шагов: 1) контекст производства; 2) визуальный стиль (цвет, свет, костюмы, декорации); 3) нарративная структура (кто протагонист, кто антагонист, какова моральная оценка); 4) музыка и звук; 5) идеологический месседж [42, с. 188–192]. Применим эту схему к фильму «Прощай, моя королева» (2012). Контекст производства: Франция начала 2010-х, эпоха президентства Саркози, рост интереса к «микроистории» и частной жизни исторических фигур. Визуальный стиль: тёмные, приглушённые тона, ручная камера, создающая эффект присутствия, обилие крупных планов. Нарративная структура: повествование ведётся не от лица королевы или революционных вождей, а от лица служанки Сидони Лаборд – «маленького человека», что кардинально смещает перспективу. Музыка и звук: минималистичный, тревожный саундтрек, шумы – шаги, шёпот, шелест платьев – важнее мелодии. Идеологический месседж: история творится не только на баррикадах, но и в коридорах власти; паника и слухи являются такими же действующими силами, как и пушки. Подобный разбор, проведённый вместе с обучающимися, даёт им ключ к декодированию любого исторического фильма.

Другой ключевой теоретик, с которым необходимо считаться при работе с кино, – Хейден Уайт. В своей «Метаистории» (1973) он показал, что любой рассказ о прошлом, будь то академическая монография или киносценарий, неизбежно облекается в одну из базовых нарративных форм – романс, трагедию, комедию, сатиру. Выбор формы не является произвольным; он предопределяет отбор фактов, расстановку акцентов, моральную оценку событий [47, с. 12–18]. Исторические фильмы делают этот механизм предельно наглядным. «Французская революция» 1989 года по своей жанровой структуре – классическая комедия (в уайтовском, а не бытовом смысле): история завершается торжеством республики, зло наказано, общество приходит к новому, более справедливому состоянию. «Дантон» Анджея Вайды – чистая трагедия: герой, обуреваемый внутренними противоречиями, гибнет

в столкновении с безличной силой, но его моральная правота остаётся в вечности. «Прощай, моя королева» – ироническая драма, где крушение мира показано через растерянность, суету и мелкие человеческие слабости. Понимание жанровой природы фильма уберегает и учителя, и обучающегося от наивного вопроса «Так всё и было?» и переводит разговор в более продуктивную плоскость: «Почему режиссёр выбрал именно такой ракурс? Какую мысль о революции он хотел донести?» [33, с. 112–115].

Методически чрезвычайно важным является вопрос о соотношении документального и игрового кино в образовательном процессе. Граница между ними в последние десятилетия размылась (появились докудрамы, мокьюментари, исторические реалити-шоу), однако для школьной практики разница остаётся принципиальной. Документальный фильм – будь то кинохроника, снятая на улицах Парижа в 1917 году, или современный научно-популярный фильм – претендует на прямую референцию к реальности. Игровой фильм – на художественную реконструкцию, которая всегда содержит элемент вымысла. Оба типа могут и должны использоваться на уроке, но требуют разного вопрошания [34, с. 45–48]. Документу мы задаём критические вопросы: «Кем и когда снято? Что осталось за кадром? Какова была цель оператора или заказчика съёмки? Насколько можно доверять этому свидетельству?» К игровой ленте вопросы иные: «Какие исторические факты положены в основу сценария? Что добавлено для драматургии? Как актёрская игра и музыка влияют на наше восприятие героев? Почему режиссёр выбрал именно этот эпизод, а не другой?»

В нашем исследовании мы сознательно ограничились игровыми фильмами. Это решение продиктовано несколькими соображениями. Во-первых, по периоду Французской революции не существует аутентичной кинохроники – первая хроникальная съёмка датируется 1895 годом. Все «документальные» фильмы о революции являются позднейшими реконструкциями, использующими гравюры, письма, закадровый текст, – и в этом смысле они не менее «сконструированы», чем игровые ленты. Во-вторых,

именно игровое кино, благодаря своей эмоциональной силе и нарративной завершенности, обладает наибольшим дидактическим потенциалом для подростковой аудитории. Восьмиклассник скорее запомнит и прочувствует трагедию королевы, увидев её в исполнении Дианы Крюгер или Джейн Сеймур, чем прослушав лекцию о судебном процессе в Трибунале. Задача учителя – подхватить эту эмоцию и перевести её в аналитическую плоскость [19, с. 34–36].

Отдельного внимания заслуживает проблема достоверности и «исторической правды» в игровом кино. Абсолютная точность в деталях – костюмах, интерьерах, датах – ещё не гарантирует исторической достоверности целого. Фильм может быть скрупулёзен в бытовых мелочах, но при этом транслировать глубоко искажённую картину причин и смысла событий. И наоборот – как показывает пример «Марии-Антуанетты» Копполы с её анахроничными кедами и рок-музыкой, сознательное нарушение внешнего правдоподобия может служить более глубокой «эмоциональной правде», о которой говорит Розенстоун [38, с. 19–20]. Для учителя это означает, что проверка фильма на «правильность» по пунктам – тупиковый путь. Гораздо продуктивнее обсудить с классом, что режиссёр сохранил, что изменил и, главное, зачем он это сделал. Именно в этом обсуждении и рождается подлинное понимание истории не как застывшего набора фактов, а как непрерывного процесса интерпретации [23, с. 58].

Подводя итог, можно сформулировать рабочее определение, которое будет направлять нас при анализе конкретных фильмов во второй главе. Кино как исторический источник – это сложносоставной аудиовизуальный текст, зафиксированный на материальном носителе, который содержит информацию о прошлом (как о времени своего создания, так и о времени, являющемся предметом изображения). Он требует комплексной источниковедческой критики, включающей анализ контекста производства, визуально-звукового ряда, нарративной структуры, идеологической направленности и рецепции

зрителем. Только такой многоуровневый подход позволяет превратить просмотр фильма из пассивного развлечения в акт исторического познания.

1.3. Дидактический потенциал кинематографа в школьном историческом образовании: обзор методических подходов

История применения кино в школьном обучении насчитывает почти столько же лет, сколько сам кинематограф. Уже в 1910–20-е годы в США и Западной Европе появились первые учебные короткометражки, демонстрировавшие исторические сцены, географические ландшафты, физические опыты. В СССР расцвет учебного кино пришёлся на 1930-е годы, когда студии «Мосфильм» и «Ленфильм» начали массовый выпуск лент для школ. Однако методическое осмысление этого процесса долгое время отставало от практики. Первым систематическим трудом на русском языке, посвящённым использованию кино в преподавании истории, стало пособие Исаака Владимировича Гиттиса «Использование кино в преподавании истории в школе», опубликованное в 1961 году [18].

Гиттис предложил принципиально важное для того времени деление всех киноматериалов на две категории: «фильмы-пособия», созданные специально для учебных целей, и «фильмы-источники» – документальные и художественные ленты, которые могут быть привлечены учителем. Для каждой категории он разработал особую методику. Главная заслуга Гиттиса – детальная проработка этапа «предварительной беседы». Учитель, по его мысли, должен не просто объявить тему, а создать «установку на восприятие», сформулировать вопросы, на которые обучающийся будет искать ответ в фильме. Без такой установки просмотр остаётся пассивным, а значит, малоэффективным [18, с. 34–41]. Эта идея легла в основу всех последующих методических разработок и не утратила актуальности до сих пор: в наших сценариях каждый фрагмент предваряется проблемным вопросом.

Алексей Алексеевич Вагин в капитальной «Методике преподавания истории в средней школе» (1968) расширил типологию способов

использования кино. Он выделил три основных варианта: 1) кино как иллюстрация – показ фрагмента после объяснения нового материала для закрепления зрительного образа; 2) кино как источник новых знаний – просмотр с последующим анализом, когда фильм не дублирует учебник, а дополняет его; 3) кино как средство обобщения и повторения – использование фильма или его монтажной нарезки на повторительно-обобщающих уроках [17, с. 85]. Вагин также впервые в отечественной методике поставил вопрос о возрастной дифференциации. Младшим подросткам (5–6 классы) он рекомендовал короткие, динамичные фрагменты без сложного психологического подтекста. Старшеклассникам – полнометражные фильмы с последующей дискуссией. Восьмой класс, с которым работаем мы, занимает промежуточное положение: обучающимся 13–14 лет уже доступен анализ мотивов персонажей, они способны улавливать авторскую позицию, но ещё с трудом удерживают внимание на длинных статичных диалогах. Отсюда наша стратегия – фрагменты по 5–8 минут, обязательно с визуальным действием и сменой планов, как в сцене бала у Копполы или клятвы в зале для игры в мяч у Энрико.

Наум Григорьевич Дайри в монографии «Обучение истории в старших классах средней школы» (1966) сфокусировался на проблеме познавательной активности обучающихся при работе с экранными пособиями. Он экспериментально доказал, что простой просмотр фильма, даже с самыми подробными комментариями учителя, даёт низкий коэффициент полезного действия: информация усваивается поверхностно и быстро забывается. Подлинная активность начинается тогда, когда обучающийся получает задание, требующее преобразования увиденного, – составить таблицу, найти ошибки, написать «рецензию» от имени современника событий, сравнить две версии одного эпизода [20, с. 112–118]. Этот деятельностный подход мы положили в основу собственных сценариев: после каждого кинофрагмента обучающиеся не просто отвечают на репродуктивные вопросы, а выполняют

проблемное задание, требующее сопоставления, оценки, творческой переработки материала.

Новый этап в осмыслении дидактического потенциала кино начался в 1990–2000-е годы с распространением видеотехники и, позже, цифровых носителей. Марина Владимировна Короткова, одна из ведущих современных методистов, в ряде пособий предложила систему приёмов, которые мы активно используем в своей работе. Перечислим ключевые.

Стоп-кадр – остановка просмотра на ключевом изображении и его детальный анализ: костюмы, выражения лиц, композиция кадра, свет. Например, в сцене суда над Дантоном можно остановить кадр, где герой возвышается над судьями, и спросить: «Почему режиссёр выбрал именно такой ракурс? Что он хочет сказать о соотношении сил?» [26, с. 34–38].

Озвучивание – демонстрация фрагмента без звука с заданием придумать реплики персонажей или закадровый комментарий. Этот приём великолепно работает на развитие эмпатии и понимания исторического контекста. Обучающийся, пытающийся озвучить сцену прощания Марии Антуанетты с герцогиней де Полиньяк из фильма Жако, вынужден вжиться в эмоциональное состояние персонажа, а значит, глубже прочувствовать трагизм ситуации [26, с. 56–60].

Сравнительный просмотр – демонстрация двух версий одного события (например, казнь Людовика XVI в «Французской революции» 1989 года и в «Дантоне» Вайды) и обсуждение различий. Этот приём выводит на разговор о том, что история – не свод окончательных истин, а поле интерпретаций [26, с. 38].

Создание «киносценария» – проектная работа, в ходе которой обучающиеся пишут свой вариант экранизации какого-либо эпизода, обосновывая выбор актёров, локаций, музыки, костюмов. Такой проект интегрирует знания по истории, литературе, мировой художественной культуре и формирует метапредметные компетенции [27, с. 112–118].

Короткова также акцентирует важность рефлексивного этапа. После просмотра и обсуждения учитель обязательно возвращает класс к тем вопросам, которые ставились в начале, и инициирует обсуждение, в ходе которого обучающиеся должны аргументировать свою позицию, опираясь одновременно и на фильм, и на текст учебника, и на дополнительные письменные источники [26, с. 36–37]. Это полностью соответствует требованиям системно-деятельностного подхода, заложенного в Федеральном государственном образовательном стандарте. Согласно ФГОС, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы включают «умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы» [5]. Работа с кинотекстом, организованная по описанной выше схеме, идеально работает на все эти умения.

Отдельного разговора заслуживает воспитательный потенциал исторического кинематографа. В условиях, когда школа всё чаще сталкивается с проблемой размывания ценностных ориентиров у подростков, хороший исторический фильм может стать мощным инструментом формирования гражданской идентичности и этических установок. Однако этот потенциал реализуется не через прямую морализацию, а через постановку проблемных вопросов, не имеющих однозначного ответа. «Прощай, моя королева» вызывает сочувствие к Марии Антуанетте – но заслуживает ли она сочувствия, если вспомнить о страданиях французских крестьян? «Дантон» показывает террор как безжалостную машину – но можно ли было остановить контрреволюцию иначе? «Мария-Антуанетта» Копполы рисует королеву жертвой обстоятельств – но не снимает ли это с неё личной ответственности? Эти вопросы не имеют готовых ответов в учебнике, и именно это делает их педагогически ценными. Урок превращается в пространство диалога, где каждый обучающийся вырабатывает собственную, лично окрашенную

позицию, что прямо соответствует требованию ФГОС к личностным результатам – «формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания» [5; 28, с. 80–83].

Современные исследования подтверждают эффективность систематической работы с кино на уроках истории. Н.А. Григорьева в своём диссертационном исследовании и практическом пособии «Кино на уроках истории» (2021) экспериментально показала, что целенаправленное использование кинофрагментов способствует переходу обучающихся от «знаниевого» уровня исторического сознания к «аналитическому» и «ценностному». Обучающиеся, систематически сопоставляющие фильм и документ, начинают понимать, что история – это не свод окончательных истин, а непрерывный процесс интерпретаций [19, с. 58–59]. Более того, как отмечает Т.С. Анисимова, работа с кино на уроке истории является одним из наиболее эффективных способов формирования критического мышления – навыка, входящего в число приоритетных образовательных результатов XXI века. «Кинопедагогика, – пишет Анисимова, – позволяет обучающемуся не просто усваивать готовые исторические нарративы, но и распознавать механизмы их конструирования, видеть за каждым образом авторскую интенцию» [13, с. 80–83].

Одним из главных рисков при использовании игрового кино на уроке является подмена истории мифом, когда яркий художественный образ заслоняет собой сложную и противоречивую историческую реальность. Чтобы минимизировать этот риск, мы разработали принцип «трёх точек опоры», упомянутый выше. Любой просмотр кинофрагмента должен сопровождаться: 1) опорой на текст учебника (фактическая база, с которой сверяется фильм); 2) работой с дополнительным историческим источником (письменным документом эпохи, историографическим текстом, мемуарами); 3) рефлексивным обсуждением, в ходе которого выявляются расхождения и

обсуждаются их возможные причины. Только в таком триангуляционном режиме фильм перестаёт быть самодовлеющей «картинкой» и становится полноценным инструментом исторического познания [23, с. 57–59; 40, с. 112].

Нельзя обойти вниманием и межпредметные связи, открывающиеся при работе с кино. Как справедливо замечает А.В. Соловьёва, «межпредметные проекты с использованием иноязычных источников по истории не только расширяют кругозор обучающихся, но и формируют у них понимание единства и многообразия мирового культурно-исторического процесса» [41, с. 49]. Анализ того, как образ Марии Антуанетты конструируется в разных национальных кинематографических традициях – голливудской, французской, польской, – сам по себе становится уроком сравнительной культурологии [14, с. 45–52].

Технический прогресс последних десятилетий также открыл новые дидактические возможности. Если ещё в 1990-е годы учитель был ограничен видеокассетами и телевизором, то сегодня в его распоряжении – цифровые копии фильмов высокого разрешения, возможность моментальной навигации по файлу, функция замедленного воспроизведения, программы для создания нарезок и монтажа. Всё это позволяет учителю самостоятельно готовить именно те фрагменты, которые нужны для конкретного урока, не завися от готовых учебных фильмов. Кроме того, доступность онлайн-кинотеатров и видеохостингов позволяет рекомендовать обучающимся полные версии фильмов для домашнего просмотра, а на уроке концентрироваться на аналитической работе с избранными эпизодами [37, с. 176–180].

Подводя итог обзору, можно констатировать: теоретическая и методическая база для использования кинематографа на уроках истории основательно разработана как в классических трудах советских методистов, так и в современных исследованиях. Однако подавляющее большинство пособий предлагают общие принципы, не привязанные к конкретным темам и фильмам. Учитель-практик, желающий включить кино в свою работу, вынужден самостоятельно проделывать колоссальную подготовительную

работу: просматривать десятки фильмов, сверять их содержание с историографией, вычленять дидактически ценные фрагменты, конструировать к ним систему вопросов и заданий. Наша работа – попытка снять с учителя часть этого бремени, предложив готовый, научно обоснованный и экспериментально проверенный комплекс методических материалов по одной из ключевых и самых сложных тем школьного курса истории Нового времени.

Глава 2. Образы Марии Антуанетты и Великой Французской революции в кинематографе и их дидактический потенциал

2.1. Историографический анализ образа Марии Антуанетты и Великой Французской революции (по работам С. Цвейга, Ж. Лефевра, Ф. Фюре, Э. Левер, Ш. Тома и др.)

Любой режиссёр, обращающийся к сюжету о Марии Антуанетте и Французской революции, вступает – осознанно или нет – в диалог с мощной историографической традицией. Экранный образ королевы никогда не рождается в вакууме; он неизбежно впитывает в себя господствующие в тот или иной момент научные парадигмы, идеологические установки и культурные стереотипы. Учитель, планирующий использовать фильм на уроке, обязан представлять себе эту традицию, иначе разговор о кино рискует свестись к поверхностному сравнению «похоже – не похоже». Знание историографии превращает просмотр фильма в урок по изучению того, как функционирует сама историческая наука: как одни и те же факты могут быть выстроены в принципиально разные нарративы в зависимости от угла зрения исследователя.

Современная историография Великой французской революции представляет собой сложное, многоголосое поле, внутри которого можно выделить несколько магистральных направлений. Каждое из них по-своему отвечает на ключевые вопросы: каковы причины революции? была ли она неизбежна? какова роль личности – и конкретно Марии Антуанетты – в этом катаклизме? Именно ответы на эти вопросы определяют то, как королева будет изображена на экране.

У истоков той традиции восприятия Марии Антуанетты, которая доминирует в массовой культуре по сей день, стоит австрийский писатель Стефан Цвейг. Его биографический роман «Мария Антуанетта: портрет ординарного характера», впервые опубликованный в 1932 году, стал, без преувеличения, поворотным пунктом. До Цвейга в литературе и театре

преобладал образ «австрийской волчицы», расточительной и развратной королевы, погубившей монархию. Цвейг, сам находившийся в глубоком личном кризисе – на его глазах рушилась старая Европа, к власти в Германии рвались нацисты, – увидел в судьбе французской королевы трагическую притчу о столкновении частного человека с безжалостной машиной истории. «Ей не хватало ни ума, ни силы воли, чтобы противостоять обстоятельствам; единственное, в чём она была по-настоящему талантлива, – в умении оставаться королевой даже в несчастье», – пишет Цвейг в финале книги [51, с. 412]. Эта фраза – квинтэссенция его подхода.

Цвейг строит повествование как психологический роман в документальных декорациях. Он прослеживает эволюцию героини: от легкомысленной четырнадцатилетней девочки, выданной замуж за незнакомого дофина и брошенной в хитросплетения версальского этикета, – через годы беззаботных удовольствий и растущих долгов – к шоку от первых народных волнений, бегству в Варенн, заточению в Тампле и, наконец, к эшафоту. Писатель не скрывает ни политической слепоты королевы, ни её расточительства, ни сомнительных связей (история с ожерельем, отношения с графом Ферзенем). Но его общая интонация – сострадательная. Он настаивает: перед нами не чудовище и не святая, а «ординарный характер», средняя женщина, волей судьбы вознесённая на вершину и раздавленная жерновами. Именно эта сюжетная арка – «от греха к искуплению», от легкомыслия к трагическому достоинству – стала канонической для всего последующего кинематографа. Без цвейговского фундамента невозможно представить себе ни голливудскую версию 1938 года с Нормой Ширер, ни, в значительной степени, фильм Софии Копполы [3].

Диаметрально противоположный взгляд на Марию Антуанетту и революцию в целом предложила марксистская школа, классиком которой по праву считается французский историк Жорж Лефевр. Его монография «Великая французская революция», впервые изданная в 1939 году и переведённая на русский язык в 1947-м, на несколько десятилетий стала

каноническим текстом для левой историографии. Лефевр рассматривал революцию как закономерный, научно объяснимый результат обострения классовой борьбы. В его схеме феодальная аристократия, цеплявшаяся за привилегии, столкнулась с поднимающейся буржуазией, которую поддержали народные массы – крестьянство и городская беднота. Монархия в этой конструкции – не более чем политическая надстройка над отжившим экономическим базисом, паразитический нарост, подлежащий удалению [31, с. 45–52].

Что касается Марии Антуанетты, то Лефевр не удостоивает её отдельным психологическим портретом. Она появляется на страницах его книги лишь эпизодически, и всякий раз – как олицетворение контрреволюционных сил. Она плетёт интриги при дворе, саботирует реформы, вступает в тайную переписку с братом, австрийским императором, умоляя его о военной интервенции. «Австрийка, – скупно замечает Лефевр, – была душой всех заговоров против нации» [31, с. 131–133]. Для него королева – не субъект исторического процесса, а функция, символ разложения старого режима. Именно эта трактовка была доминирующей в советских учебниках истории на протяжении десятилетий и, соответственно, определяла отношение к фильмам на данную тему. Показательно, что масштабная французская постановка 1989 года «Французская революция» [8], снятая при социалистическом правительстве Франсуа Миттерана, в целом воспроизводит лефевровскую линию: королева (Джейн Сеймур) надменна, враждебна народу и лишь в самые последние минуты, на эшафоте, вызывает некоторое сострадание. Впрочем, именно в этом финальном сострадании уже заметен отход от ортодоксального марксизма, влияние иных историографических веяний.

Кризис марксистской парадигмы, наметившийся в 1970-е годы, был связан с именами так называемых «ревизионистов», главным из которых стал Франсуа Фюре. Его книга «Постижение Французской революции» (1978) произвела эффект разорвавшейся бомбы. Фюре, в прошлом член компартии, а

затем её яростный критик, объявил «революцию оконченной» – не в том смысле, что её перестали изучать, а в том, что она утратила статус актуального политического проекта, маяка для левых движений. Отныне, настаивал Фюре, её следует изучать не как прообраз грядущей пролетарской революции, а как уникальный феномен культуры и идеологии [49, с. 9–15].

Центральный тезис Фюре гласит: революция была не столько результатом классового конфликта, сколько следствием крушения легитимности абсолютной монархии и взрывного возникновения нового политического дискурса, основанного на принципе народного суверенитета. Как только король перестал восприниматься как сакральная фигура, помазанник Божий, и стал рассматриваться как обычный гражданин (а затем и как предатель), исчезла сама основа старого порядка. В этом процессе делегитимации ключевую роль сыграла целенаправленная пропаганда, и главной её мишенью стала Мария Антуанетта [49, с. 45–62].

Фюре, а вслед за ним и его соратница Мона Озуф, детально проанализировали корпус революционных памфлетов, брошюр и газетных статей, направленных против королевы. Они показали, что обвинения в разврате, растрате государственной казны на украшения и фаворитов были не столько отражением реальных поступков Марии Антуанетты, сколько ритуалом символического уничтожения монархии. Превратив королеву в «австрийскую волчицу», в «мадам Дефицит», в «королеву-порок», революционная пресса лишала трон последних остатков сакрального ореола. Этот «чёрный миф», по мысли Фюре, был необходимой идеологической предпосылкой террора: если король и королева – не помазанники божьи, а преступники и враги народа, то их казнь перестаёт быть святотатством и становится актом революционной справедливости [49, с. 88–104; 35, с. 112–130].

Идеи Фюре оказали колоссальное влияние на кинематограф 2000–2010-х годов. Фильм Софии Копполы «Мария-Антуанетта» (2006) [3], на первый взгляд бесконечно далёкий от академических штудий, на самом деле является

блестящей художественной иллюстрацией фюретианской концепции. Коппола показывает королеву не как злодейку и не как святую, а как обычную девушку-подростка, заложницу системы. Она намеренно избегает политических сцен, концентрируясь на быте, нарядах, развлечениях, – и тем самым деконструирует миф: зритель видит, что реальная женщина была неизмеримо сложнее и проще любых пропагандистских штампов. Ещё очевиднее связь с ревизионизмом прослеживается в фильме «Прощай, моя королева» (2012) [6], снятом по роману Шанталь Тома. Тома – профессиональный историк, ученица Фюре, – сознательно строит повествование вокруг слухов, паники, обрывков разговоров. Она показывает, как из этих эфемерных субстанций и рождалась та самая революционная идеология, о которой писал её учитель [45, с. 12–18].

Традиция психологической биографии, идущая от Цвейга, не исчезла с появлением ревизионизма, а получила новое дыхание в современных академических исследованиях. Наиболее авторитетным из них на сегодняшний день является книга Эвелины Левер «Мария-Антуанетта» (2000, рус. пер. 2007) [30]. Левер – профессиональный историк-архивист, много лет проработавшая с документами австрийского и французского дворов, включая личную переписку королевы с матерью, Марией Терезией. Её книга – скрупулёзная реконструкция жизни, быта, круга общения, финансов и повседневных забот королевы. Левер дистанцируется и от цвейговской патетики, и от фюретианского социологизма. Её задача – показать живого человека: не святую мученицу, не исчадие ада, а женщину со своими достоинствами и слабостями, заблуждениями и прозрениями [30, с. 8–15]. Для нашего исследования книга Левер особенно ценна как своего рода «эталонный» источник, с которым можно сверять кинематографические версии. Когда мы видим, что Коппола полностью исключает из фильма тему материнства (а у Марии Антуанетты было четверо детей, двое из которых умерли в младенчестве), мы, опираясь на Левер, можем зафиксировать это как сознательное режиссёрское решение и обсудить с классом его возможные причины.

Особняком в историографическом ландшафте стоит роман Шанталь Тома «Прощай, моя королева» (2003) [45], который сам стал литературным первоисточником для фильма Бенуа Жако [6]. Тома – историк по образованию, специалист по культуре XVIII века, автор нескольких академических монографий. Её книга – не просто исторический роман, а эксперимент в жанре «микроистории». Взяв за основу мемуары реально существовавшей придворной дамы, она реконструирует три дня – 14, 15 и 16 июля 1789 года, – когда слухи о взятии Бастилии достигли Версаля и в одночасье перевернули привычный уклад. В центре повествования – не король и не королева, а их чтица Сидони Лаборд, «маленький человек», который наблюдает крушение мира через замочную скважину. Этот приём фокализации позволяет Тома показать, как историческое событие переживается на уровне повседневности – через запахи, звуки, обрывки разговоров, дрожание пламени свечи [45, с. 12–18]. Именно эта атмосфера была мастерски перенесена на экран Жако, что делает фильм ценнейшим материалом для обсуждения темы «человек в истории» на школьном уроке.

Помимо этих центральных фигур, необходимо упомянуть и другие значимые работы, создающие контекст. Эрик Хобсбаум в классическом труде «Эпоха революций. Европа 1789–1848» помещает Французскую революцию в широкую панораму экономических и социальных трансформаций, показывая её как часть общеевропейского процесса слома «старого порядка» [50, с. 78–95]. Для учителя это важно, так как позволяет не замыкаться на Франции, а выводить разговор на уровень общих закономерностей. А.В. Кулагин в статье «Эпоха террора во французской революции: новые подходы» (2020) анализирует современное состояние изучения террора, показывая, что историки всё дальше уходят от однозначных оценок и всё больше внимания уделяют внутренней логике самого процесса радикализации [29, с. 105–112]. Это напрямую связано с проблемным вопросом, который мы ставим на уроке по «Дантону» [1]. Е.А. Щербакова в работе «Образ королевы во французской пропаганде 1789–1793 гг.» (2023) детально разбирает механизмы

конструирования «чёрного мифа» о Марии Антуанетте, приводя конкретные примеры из памфлетов, которые мы используем на уроке-исследовании [52, с. 87–95].

Таким образом, историографический ландшафт, в котором рождаются кинематографические образы Марии Антуанетты и революции, представлен четырьмя основными позициями, которые, впрочем, не изолированы друг от друга, а постоянно взаимодействуют. Первая позиция – психолого-трагическая, идущая от Цвейга [51] и продолженная в академическом ключе Левер [30]. Вторая – социально-экономическая, классическая марксистская, канонизированная Лефевром [31] и долгое время доминировавшая в советской науке. Третья – дискурсивная, или ревизионистская, связанная с именами Фюре [49] и Озуф [35], переносящая акцент с классовой борьбы на борьбу идей и символов. Четвёртая – микроисторическая, представленная в беллетризованной форме Тома [45], фокусирующаяся на повседневном переживании истории «маленьким человеком».

Каждый из четырёх фильмов, анализируемых в следующем параграфе, может быть соотнесён с одной или несколькими из этих позиций. «Мария-Антуанетта» Копполы [3] соединяет цвейговскую эмпатию с фюретианским разоблачением мифа. «Французская революция» Энрико и Хеффрона [8] в целом следует лефевровской линии, но не чужда и цвейговского трагизма. «Прощай, моя королева» Жако [6] – практически прямая экранизация микроисторического подхода Тома, пропитанная фюретианским пониманием роли слухов. «Дантон» Вайды [1], хотя и не касается напрямую фигуры королевы, вырастает из глубокого осмысления этических последствий революционного террора – темы, занимающей центральное место в современной историографии [29, с. 107].

Понимание этого историографического спектра даёт учителю возможность не просто показать кино как «ожившую картинку», а превратить урок в увлекательное сопоставление историографических версий. Обучающиеся, работая с фрагментом фильма и одновременно с текстом

Цвейга, Лefевра или памфлета XVIII века, на собственном опыте постигают главную истину исторической науки: прошлое не дано нам в готовом виде, оно всегда – результат интерпретации, и интерпретации эти зависят от позиции, целей и убеждений интерпретатора. Именно это понимание, а не запоминание набора дат и имён, и является, согласно требованиям ФГОС, высшей целью школьного исторического образования [5].

2.2. Анализ репрезентации образа Марии Антуанетты и событий Великой Французской революции в кинематографе (на примере фильмов «Мария-Антуанетта», «Французская революция», «Прощай, моя королева», «Дантон»)

В данном параграфе каждый из четырёх фильмов рассматривается как самостоятельное, художественно завершённое высказывание о революционной эпохе. Мы придерживаемся единой схемы анализа, синтезированной на основе методик Пьера Сорлина [42] и Роберта Розенстоуна [38] и адаптированной к школьной практике. Схема включает: 1) контекст создания фильма; 2) нарративную структуру (кто протагонист, какова моральная оценка событий); 3) визуально-звуковой ряд; 4) идеологический месседж; 5) дидактические возможности для урока истории в 8 классе. Такой подход позволяет не просто констатировать сходства и различия, но и вскрывать механизмы, с помощью которых кино формирует исторические представления зрителя.

2.2.1. «Мария-Антуанетта» (2006, реж. София Коппола)

Фильм Копполы, снятый на студии Columbia Pictures с бюджетом около 40 миллионов долларов, стал, пожалуй, самым провокационным обращением к образу французской королевы за всю историю кинематографа. Его контекст – США середины 2000-х годов, эпоха расцвета таблоидной культуры, реалити-шоу и культа селебрити. Коппола, к тому моменту уже завоевавшая репутацию тонкого стилиста фильмом «Трудности перевода», увидела в судьбе Марии Антуанетты поразительную параллель с судьбой современных молодых звёзд.

Девушка-подросток, в 14 лет вырванная из родной австрийской среды и брошенная в беспощадный мир версальского двора, где каждый её шаг, каждый жест, каждое платье оцениваются десятками глаз, – разве это не напоминает участь современной поп-звезды, окружённой папарацци? Эта оптика, далёкая от академической истории, вызвала шквал критики со стороны консервативных историков, но именно она сделала фильм столь привлекательным для молодёжной аудитории [36, с. 114–116].

Нарративная структура картины нарочито фрагментарна. Коппола отказывается от линейного биографического повествования и вместо этого предлагает зрителю череду импрессионистических эпизодов, рисующих быт и нравы Версаля. Мы следуем за Марией Антуанеттой (Кирстен Данст) от её прибытия во Францию в 1770 году до вынужденного отъезда из Версаля после штурма дворца в октябре 1789-го. Все политические события – война за независимость США, финансовый кризис, созыв Генеральных штатов, взятие Бастилии – остаются за кадром. Вместо них – бесконечная череда примерок, банкетов, карточных игр, прогулок по садам и уединённых мечтаний в Малом Трианоне. Такой отбор материала – не случайность, а сознательная стратегия. Режиссёр помещает зрителя в тот же информационный пузырь, в котором, по её версии, жила королева: политика где-то далеко, реальный мир с его голодом и гневом – за высокими стенами Версаля, а здесь – только гламур, скука и растущая тревога. Ключевая сцена фильма – бал, где юная королева, забыв о душасщем этикете, сбрасывает туфли и танцует босиком под ритмичную музыку. Камера любуется ею, свет мягок, цвета пастельны – перед нами не монархиня, а «просто девчонка», на мгновение вырвавшаяся на свободу. Именно этот эпизод задаёт эмоциональную тональность всей картины: Коппола не судит свою героиню, она её жалеет [3].

Визуально-звуковой ряд фильма ломает все каноны исторического кино. Костюмы при всей своей роскоши намеренно стилизованы: пастельная гамма, обилие кружев, лент, цветов – всё это напоминает скорее эстетику модного журнала, чем музейную реконструкцию. Музыкальный ряд эклектичен:

барочные арии соседствуют с постпанком (New Order, The Cure) и инди-роком (The Strokes). В одном из кадров среди туфелек королевы мелькают кеды Converse – анахронизм, шокировавший критиков, но имеющий чёткую задачу: разрушить историческую дистанцию, дать современному подростку возможность узнать в королеве себя. С исторической точки зрения это, безусловно, «неправильно». С педагогической – гениально, ибо провоцирует вопрос: «А почему режиссёр это сделала? Что она хочет нам сказать?» [37, с. 56–62].

Идеологический меседж фильма сложен и не сводится к одной формуле. С одной стороны, Коппола, безусловно, симпатизирует своей героине и вслед за Цвейгом [51] показывает её трагической жертвой обстоятельств. С другой – она, подобно Фюре [49], деконструирует «чёрный миф» о королеве-чудовище, показывая его нелепость: обычная, в сущности, женщина, пустая и легкомысленная, но не злая, стала объектом чудовищной ненависти. Финальный кадр – разрушенная, разграбленная спальня королевы, по которой гуляет ветер, – метафора крушения целого мира, и в этом крушении виноваты не конкретные люди, а безличная, неумолимая сила истории. Для урока этот фильм – идеальный провокатор дискуссии. Мы рекомендуем использовать фрагмент бала или утреннего туалета в паре с текстом революционного памфлета [52, с. 89–91] (источник [4]). Сопоставление гламурного образа и грубой пропагандистской карикатуры заставляет обучающихся задуматься о том, как рождаются исторические мифы и почему одни и те же факты могут порождать столь разные образы.

2.2.2. «Французская революция» (1989, реж. Робер Энрико, Ричард Т. Хеффрон)

Если фильм Копполы – это камерная импрессионистская зарисовка, то «Французская революция» – монументальная историческая фреска. Снятая к 200-летию революции при прямой финансовой поддержке французского правительства (бюджет составил рекордные для европейского кино 50 миллионов долларов), эта двухчастная эпопея – «Годы света» (1789–1792) и

«Годы ужаса» (1792–1794) – стремилась к энциклопедической полноте. В фильме заняты звёзды мирового кино: Джейн Сеймур (Мария Антуанетта), Клаус Мария Брандауэр (Дантон), Питер Устинов (Мирабо), Жан-Франсуа Бальмер (Людовик XVI). Сценарий написан при консультациях с ведущими историками, что делает картину одной из самых фактологически точных экранизаций революции [8].

Нарративная структура фильма линейна и строго хронологична. Создатели провели зрителя по всем узловым точкам революционного десятилетия: от созыва Генеральных штатов в мае 1789 года до казни Робеспьера в июле 1794-го. Каждое событие – клятва в зале для игры в мяч, штурм Бастилии, поход женщин на Версаль, Вареннский кризис, суд над королём, падение жирондистов, якобинская диктатура, закон о «подозрительных», процесс над Марией Антуанеттой, её казнь, термидорианский переворот – проиллюстрировано масштабными сценами с участием тысяч статистов. Декорации и костюмы воссозданы с музейной тщательностью: Версаль, Тюильри, Конвент, площадь Революции – всё выглядит так, как на гравюрах эпохи. Фильм снят в традиционной реалистической манере, без стилистических экспериментов, – это классический «костюмный эпос» в духе голливудских постановок 1960-х годов.

Мария Антуанетта в исполнении Джейн Сеймур подана в соответствии с республиканской традицией, восходящей к Лефевру [31]. В первой части («Годы света») она – надменная, холодная красавица, которая с пренебрежением относится к нуждам народа, интригует против реформаторов (Мирабо, Неккера) и тайно переписывается с австрийским двором, умоляя о военной интервенции. Сцена, где королева, узнав о взятии Бастилии, недоумённо спрашивает: «Это бунт?» – и получает ответ: «Нет, Ваше Величество, это революция», – стала хрестоматийной. Однако во второй части («Годы ужаса»), по мере приближения трагической развязки, образ королевы усложняется. Сцена суда (октябрь 1793 года) выстроена так, чтобы вызвать у

зрителя амбивалентные чувства. Председатель Трибунала явно предвзят, обвинения сфабрикованы, свидетели запуганы. Мария Антуанетта, уже смертельно больная, поседевшая, но не сломленная, держится с поразительным достоинством. Её последние слова: «Я была королевой, а вы меня судите как гражданку. Я говорю вам правду, граждане», – звучат как обвинение не столько конкретным судьям, сколько самой логике революционного «правосудия». Здесь республиканский по своему замыслу фильм неожиданно сближается с цвейговской линией: королева-жертва вызывает сострадание даже у тех, кто считает её врагом народа.

Идеологически картина балансирует на тонкой грани между официальным республиканизмом и общегуманистическим пафосом. С одной стороны, революция подана как прогрессивное, исторически неизбежное событие; симпатии авторов – на стороне умеренных республиканцев (жирондистов), а Робеспьер и Марат изображены как фанатики. С другой – террор показан как трагическая, кровавая страница, которую, однако, невозможно было избежать. В фильме нет однозначного осуждения или оправдания; создатели стремятся сохранить объективность. Дантон Брандауэра явно обаятельнее, чем аскетичный Робеспьер Анджея Северины.

Для школы такой фильм ценен прежде всего как хронологическая и визуальная опора. Показ ключевых сцен – взятие Бастилии, заседание Конвента, казнь короля – помогает визуализировать материал учебника [32], создать у обучающихся целостный образ эпохи. Однако из-за огромного хронометража (свыше пяти часов) использовать фильм целиком на уроке невозможно. Мы отбирали фрагменты по 5–7 минут, наиболее точно соответствующие программе: «Клятва в зале для игры в мяч» (иллюстрирует рождение Национального собрания и понятие суверенитета нации), «Суд над королём» (позволяет обсудить проблему революционного правосудия), «Процесс Марии Антуанетты» (демонстрирует механизмы пропаганды). Важно при этом предварять показ комментарием об историческом контексте создания самого фильма – о том, что он снимался к юбилею при

государственной поддержке, а значит, отражает определённую, республиканскую точку зрения на события.

2.2.3. *«Прощай, моя королева» (2012, реж. Бенуа Жако)*

Если фильм Энрико и Хеффрона – это взгляд на революцию с высоты птичьего полёта, с позиции всезнающего историка, то лента Бенуа Жако – взгляд из мышиной норы, из подсобных помещений Версальского дворца. Снятая по одноимённому роману Шанталь Тома [45], картина охватывает всего три дня – 14, 15 и 16 июля 1789 года – и почти всё её действие происходит в замкнутом, душном пространстве дворца. Главная героиня – не королева и не революционный вождь, а Сидони Лаборд (Леа Сейду), молодая женщина, служащая королеве чтицей. Именно через её восприятие – наивное, восторженное, а затем всё более испуганное – зритель наблюдает за тем, как весть о падении Бастилии просачивается сквозь анфилады версальских залов, сея панику и разрушая привычный миропорядок [6].

Режиссёр Бенуа Жако – признанный мастер камерной психологической драмы, представитель французского арт-кино. Его «Прощай, моя королева» – фильм нарочито тесный, почти клаустрофобический. В нём нет батальных сцен: даже штурм Бастилии показан лишь в виде далёких вспышек зарева, видимых из окон Версаля, и глухих раскатов, напоминающих грозу. Весь ужас происходящего передан через детали, через физиологию страха: дрожащие руки фрейлин, спешное сжигание компрометирующих документов, судорожное пакование драгоценностей, шёпот в тёмных коридорах, истерический смех, внезапно переходящий в рыдания. Мария Антуанетта в исполнении Дианы Крюгер предстаёт здесь не величественной трагической фигурой, как у Джейн Сеймур, и не гламурной девочкой, как у Кирстен Данст. Это женщина на грани нервного срыва: она капризна, эгоистична, временами жестока со слугами, но при этом бесконечно одинока и испугана.

С историографической точки зрения «Прощай, моя королева» – наиболее последовательная экранизация идей Франсуа Фюре. Фильм буквально иллюстрирует его тезис о роли слухов и дискурса в развитии революции [49,

с. 88–92]. Придворные, запертые в Версале, ничего не знают достоверно о том, что происходит в Париже. Они питаются обрывочными сведениями, которые обрастают фантастическими подробностями. «Король созвал войска?» – «Нет, это иностранный заговор!» – «Бастилия пала, узники выпущены!» – «Они идут на Версаль!» В этом водовороте паники и дезинформации рождается та самая иррациональная ненависть и страх, которые, согласно Фюре, были не менее важным двигателем революции, чем экономические причины. Учитель, работающий с этим фильмом, получает редкую возможность наглядно показать, как функционирует информационный хаос в переломный исторический момент и как из него вызревают политические решения.

Для восьмиклассников фильм привлекателен возможностью буквально «погрузиться» в эпоху на уровне ощущений. Мы рекомендуем использовать фрагмент, где Сидони поздно ночью бродит по полупустым коридорам Версаля, заглядывая в комнаты, где придворные пакуют вещи, сжигают письма, обмениваются тревожными взглядами. Этот эпизод создаёт эффект присутствия, которого невозможно добиться никаким учебником. Вопросы для последующего обсуждения: «Можем ли мы доверять такому взгляду "снизу", глазами служанки? Что она видит, а что от неё скрыто? Чем её восприятие революции отличается от того, что мы читаем в учебнике?» – выводят обучающихся на проблему соотношения макро- и микроистории, большой политики и частной жизни.

2.2.4. «Дантон» (1983, реж. Анджей Вайда)

Формально «Дантон» не является фильмом о Марии Антуанетте и даже о революции 1789 года как таковой. Его действие сосредоточено на нескольких неделях весны 1794 года – времени, когда ни короля, ни королевы уже не было в живых. Однако мы сознательно включили эту картину в анализ, поскольку она завершает сюжет о революции, переводя его из плоскости фактов и хронологии в плоскость этической рефлексии. К тому же «Дантон» – один из лучших в истории кино примеров того, как исторический фильм может быть

одновременно и реконструкцией прошлого, и острым высказыванием о современности.

Анджей Вайда, польский режиссёр с мировым именем, снимал «Дантона» во Франции, с французскими актёрами (Жерар Депардьё в заглавной роли, Войцех Пшоняк в роли Робеспьера), но его фильм от первой до последней сцены пронизан польским контекстом. Начало 1980-х годов: в Польше введено военное положение, «Солидарность» загнана в подполье, Вайда, как и многие интеллектуалы, остро переживает конфликт между живой жизнью и абстрактной идеей, между человеком и системой. Именно этот конфликт он и увидел в противостоянии Дантона и Робеспьера. Дантон – гуманист, уставший от крови, желающий остановить террор и вернуться к нормальной жизни. Робеспьер – аскетичный фанатик, для которого добродетель без террора бессильна, а личные чувства – ничто перед лицом Революции [1].

Визуальный ряд фильма подчёркнуто аскетичен. Вайда сознательно избегает любования историческим антуражем: никаких панорам Парижа, никаких красочных костюмов, минимум декораций. Всё внимание – на лицах актёров, на их диалогах. Цветовая гамма – холодная, серо-голубая, оператор Игорь Лютер использует резкий, контрастный свет, выхватывающий лица из мрака. Это создаёт атмосферу не столько XVIII века, сколько тоталитарного государства вообще – без привязки к конкретной эпохе. Знаменитая сцена разговора Дантона и Робеспьера за ужином – квинтэссенция фильма. Два бывших соратника сидят друг напротив друга, между ними – стол, уставленный едой (Дантон жадно ест, Робеспьер почти не притрагивается к пище). «Ты хочешь свободы без добродетели?» – спрашивает Робеспьер. «Нет, – отвечает Дантон, – я хочу свободы без гильотины». В этом обмене репликами – весь трагизм положения: революция, начавшаяся во имя свободы, превратилась в машину уничтожения.

Мария Антуанетта незримо присутствует в фильме. Её казнь (октябрь 1793 года) упоминается как уже свершившийся факт, как одна из многих

смертей, проложивших дорогу к термидору. В этом контексте она – первая среди жертв террора, но не последняя. Для учителя, завершающего изучение темы «Великая французская революция», «Дантон» даёт возможность поставить перед классом финальный, интегративный вопрос: «Была ли казнь королевы неизбежным злом, которое требовалось для спасения революции, или она стала первым шагом по тому скользкому пути, который привёл к гильотинированию самих революционеров?» Ответа на этот вопрос нет ни у историков, ни у режиссёров. И хорошо, что нет: лучшие уроки истории заканчиваются не точкой, а многоточием и приглашением к самостоятельному размышлению.

Рекомендуемый для урока фрагмент – сцена суда над Дантоном, где он произносит свою знаменитую речь: «Мой голос, который не раз сзывал народ на битву с врагами революции, пусть он теперь потребует правосудия для меня!» После просмотра учитель организует дискуссию, в ходе которой обучающиеся, с одной стороны, анализируют аргументы Дантона и его обвинителей, а с другой – выявляют режиссёрские приёмы (свет, крупные планы, мизансцену), с помощью которых Вайда добивается зрительского сочувствия к своему герою. Такой двойной анализ – и содержания, и формы – является высшим уровнем работы с кинотекстом и полностью соответствует требованиям ФГОС к формированию метапредметных умений [5].

Подводя промежуточный итог, можно констатировать, что четыре рассмотренных фильма предлагают четыре принципиально разных оптики для взгляда на Французскую революцию и личность Марии Антуанетты. Коппола даёт импрессионистский, эмоционально насыщенный портрет королевы как жертвы системы [3]. Энрико и Хеффрон – панорамную, хроникально-точную реконструкцию событий с республиканских позиций [8]. Жако – камерную микроисторию, где революция увидена глазами «маленького человека» сквозь призму слухов и паники [6]. Вайда – экзистенциальную драму о столкновении личности и безжалостной идеологической машины [1]. В совокупности они создают стереоскопическое, объёмное изображение эпохи, в котором факт и

вымысел, документ и метафора переплетены в сложном, противоречивом единстве. Именно это многоголосие и составляет главную дидактическую ценность кинематографа: оно не даёт обучающемуся готового ответа, а провоцирует его на самостоятельный поиск истины. Оценке конкретных дидактических возможностей каждого фильма и обобщению этих возможностей будет посвящён следующий параграф.

2.3. Оценка дидактического потенциала художественных фильмов в изучении исторических персоналий и знаковых событий Нового времени

Понятие «дидактический потенциал» применительно к художественному фильму на историческую тему не должно трактоваться упрощённо – как простая сумма фактов, которые можно извлечь из картины и пересказать обучающимся. Хороший исторический фильм – это многослойный семиотический текст, который, при грамотной методической обработке, способен работать одновременно на нескольких уровнях: информационном, эмоционально-образном, аналитическом и этическом. Задача педагога – понимать специфику каждого уровня и уметь активировать именно тот, который нужен для решения конкретной учебной задачи. Проанализируем, как четыре выбранных нами фильма проявляют себя на каждом из этих уровней, и какие риски сопутствуют их использованию в классе.

Информационный уровень – наиболее очевидный и, как правило, первым приходящий в голову учителю. Фильм сообщает зрителю определённый набор сведений: даты, имена, последовательность событий, детали быта, особенности костюма и архитектуры. На этом уровне безусловным лидером является «Французская революция» (1989) [8]. Благодаря энциклопедическому размаху и научному консультированию сценария, картина даёт плотную, хронологически выверенную канву событий: от Генеральных штатов до термидора. Учитель может использовать её фрагменты для закрепления материала учебника, визуализации ключевых

эпизодов – клятвы в зале для игры в мяч, штурма Бастилии, суда над королём. Зрительная память обучающегося, подкреплённая масштабной батальной сценой или точной деталью интерьера, работает эффективнее, чем текст параграфа. Однако тут же коренится и главный риск информационного подхода: если ограничиться только им, кино рискует превратиться в «ожившую иллюстрацию», не более полезную, чем статичная картинка в учебнике, и тогда его уникальный потенциал останется невостребованным.

Эмоционально-образный уровень – та сфера, в которой кино не знает себе равных среди других средств обучения. Историческое знание, полученное через книгу, требует от обучающегося значительных усилий воображения. Фильм снимает этот барьер, предлагая готовый, чувственно насыщенный образ прошлого. Зритель не просто узнаёт о казни Марии Антуанетты – он видит её седые волосы, слышит барабанную дробь, ощущает холод октябрьского утра. Этот эффект «тактильного реализма» способен породить мощный эмоциональный отклик – от сострадания до гнева, – который надолго закрепляет информацию в памяти. На этом уровне особенно сильны «Мария-Антуанетта» Копполы [3] и «Прощай, моя королева» Жако [6]. Первая кинокартина создаёт образ юной, растерянной девушки, запертой в золотой клетке, и заставляет зрителя сопереживать ей, почти забывая о её статусе королевы. Второй фильм через фигуру служанки Сидони погружает зрителя в атмосферу нарастающей паники, давая прочувствовать, как «маленький человек» переживает крушение своего мира. Эмоциональный заряд этих фильмов – ценнейший дидактический ресурс. Но он же – источник самого серьёзного риска. Сильная эмоция способна подавить критическое мышление: обучающийся, искренне пожалевший королеву у Копполы, может начать воспринимать революцию исключительно как бессмысленную жестокость, а якобинцев – как безликую толпу убийц. Задача учителя – не дать эмоции захлестнуть анализ, а использовать её как трамплин для постановки вопросов.

Аналитический уровень – именно то, что превращает просмотр фильма из пассивного потребления в акт исторического познания. На этом уровне

фильм рассматривается не как «окно в прошлое», а как исторический источник второго порядка, отражающий время и обстоятельства своего создания. Мы задаём фильму вопросы: кто его автор? с какой целью он снят? на какую аудиторию рассчитан? какие идеологические установки он транслирует? какую историографическую традицию продолжает? Все четыре фильма предоставляют богатый материал для такого анализа. «Мария-Антуанетта» Копполы [3] – идеальный пример для разговора о том, как постмодернистская эстетика начала XXI века переосмысливает исторический сюжет [36, с. 116–118]. «Французская революция» [8] – материал для обсуждения государственного заказа в кино и республиканского нарратива [33, с. 102–105]. «Прощай, моя королева» [6] позволяет проанализировать, как микроисторический подход и фюретианская концепция дискурса воплощаются в художественной форме [45]. «Дантон» Вайды [1] – почти хрестоматийный пример того, как исторический фильм становится метафорой современной режиссёру политической ситуации. Учитель, организующий работу на аналитическом уровне, достигает сразу нескольких целей: он не только углубляет понимание конкретной темы, но и формирует у обучающихся навык источниковедческой критики визуального материала – навык, жизненно необходимый в современном информационном обществе [24, с. 125].

Этический уровень – наиболее сложный и наиболее ценный с точки зрения личностных результатов образования. Великая французская революция, как никакое другое событие, ставит перед зрителем вопросы, не имеющие однозначного ответа. Имеет ли народ право на восстание против власти? Оправдывает ли высокая цель жестокие средства? Где проходит граница между справедливостью и террором? Исторический фильм, в отличие от учебника, не может уйти от этих вопросов – он вынужден занять какую-то позицию, и эта позиция становится предметом обсуждения. «Дантон» Вайды [1] – самый сильный в этом отношении фильм. Он заставляет зрителя мучительно размышлять над конфликтом между гуманизмом и революционной необходимостью, между живым человеком и абстрактной

идеями. Но и другие фильмы не лишены этического измерения. «Мария-Антуанетта» Копполы [3] провоцирует вопрос о личной ответственности правителя за страдания народа – пусть даже этот правитель показан как жертва обстоятельств. «Прощай, моя королева» [6] заставляет задуматься о природе паники, о том, как страх разрушает моральные нормы и человеческие привязанности. Этическое измерение кино особенно важно для восьмиклассников, которые, в силу возрастных особенностей, остро реагируют на несправедливость и ищут моральные ориентиры.

Риски, связанные с использованием игрового кино на уроке, хорошо известны и не должны замалчиваться. Главный из них – подмена исторической реальности художественным мифом. Если пустить просмотр на самотёк, не сопровождая его анализом, обучающийся неизбежно воспримет авторскую версию как «то, что было на самом деле». Второй риск – эстетизация зла. Красиво снятая сцена казни или жестокости может вызвать у подростка не отторжение, а нездоровый интерес. Третий риск – ретроспективная модернизация, навязывание людям прошлого современных мотивов и ценностей (чем грешит фильм Копполы). Чтобы минимизировать эти риски, мы разработали принцип «трёх точек опоры», который был упомянут в теоретической главе и последовательно реализован в наших сценариях. Любой просмотр кинофрагмента должен сопровождаться: 1) опорой на текст учебника как на базовый источник фактов; 2) работой с дополнительным историческим источником – письменным документом эпохи, историографическим текстом, мемуарами; 3) рефлексивным обсуждением, в ходе которого выявляются расхождения между фильмом, учебником и документом, и обсуждаются их возможные причины [23, с. 58; 40, с. 112].

Сводная оценка дидактического потенциала четырёх фильмов по описанным выше критериям приведена в таблице (Приложение Б). Здесь же подчеркнём главное: ни один из рассмотренных фильмов не может быть рекомендован для целостного, некомментируемого просмотра на уроке. Каждый из них требует купюр, предварительного отбора фрагментов и

обязательной аналитической рамки. Оптимальный формат – фрагмент продолжительностью 5–10 минут, предварённый проблемным вопросом и завершающийся сопоставлением с другими источниками. Именно на этом принципе построены сценарии уроков, представленные в следующей главе.

Подводя итог, можно утверждать, что дидактический потенциал рассмотренных фильмов реализуется в полной мере только тогда, когда учитель сознательно выстраивает многоуровневую работу: от первичного эмоционального отклика – через информационное насыщение – к аналитической деконструкции и этической рефлексии. Фильм в этой модели выступает не как пассивный объект для разглядывания, а как активный участник образовательного диалога, провоцирующий мысль, будящий чувства и, в конечном счёте, помогающий обучающемуся сформировать собственное, осмысленное отношение к одному из самых драматичных периодов мировой истории.

Глава 3. Методические рекомендации по использованию кинематографа в изучении истории Нового времени

3.1. Критерии отбора кинофильмов и их фрагментов для использования в школьном курсе истории Нового времени

Любой учитель, решивший систематически работать с кино на уроках, неизбежно сталкивается с проблемой выбора. Кинематографическая «французиана» насчитывает десятки, если не сотни, картин: от немых лент 1900–1910-х годов, запечатлевших театрализованные реконструкции казни королевы, до новейших телесериалов вроде «Революции» (2020). Далеко не все эти фильмы равноценны с дидактической точки зрения. Один грешит вопиющими фактическими ошибками, другой перегружен натуралистическими сценами насилия, третий попросту скучен для современного подростка. Нужны чёткие, операциональные критерии, позволяющие отсеять неподходящее и отобрать то, что действительно будет работать на образовательный результат, а не на развлечение или, хуже того, на формирование ложных стереотипов.

Анализ классической методической литературы [17; 18; 20; 26], современных исследований в области кинопедагогики [13; 19; 37] позволил нам выделить пять базовых критериев. Важно понимать: эти критерии – не жёсткий фильтр, через который любой фильм либо проходит, либо нет. Скорее, это система координат, в которой учитель принимает осознанное решение, взвешивая сильные и слабые стороны конкретной картины применительно к своему классу, программе, имеющемуся времени и техническим возможностям. Рассмотрим каждый критерий подробно.

Критерий 1. Соответствие образовательной программе и учебному плану. Это первое и самое очевидное требование. Фильм или его фрагмент должен прямо соотноситься с темами, зафиксированными в рабочей программе, Историко-культурном стандарте [2] и Примерной основной образовательной программе основного общего образования. Для 8 класса,

напомним, это раздел «Страны Европы и Северной Америки в XVIII веке. Великая французская революция». Просмотр не может быть самоцелью, своего рода «паузой» в учебном процессе; он обязан «работать» на формирование предусмотренных программой предметных и метапредметных результатов. Это означает, что учитель, планируя включение кинофрагмента в урок, должен чётко ответить на вопрос: какие именно дидактические единицы будут отработаны с его помощью? Будет ли это формирование представления о причинах революции, о ходе её ключевых событий, о роли личности, о повседневной жизни эпохи? От ответа на этот вопрос зависит и выбор фильма, и выбор конкретного эпизода.

Если в фильме показаны события, не упомянутые в программе, учителю предстоит решить, оправдан ли выход за её пределы. Например, в «Дантоне» Вайды [1] есть подробная сцена заседания Комитета общественного спасения, где обсуждаются продовольственные реквизиции и спекуляция зерном. Школьная программа не детализирует этот аспект якобинской диктатуры, но эпизод даёт прекрасный материал для разговора о социально-экономической политике монтаньяров, о противоречии между идеалами и реальностью управления. В этом случае выход за рамки учебника оправдан – он углубляет понимание эпохи. Иное дело – подробности личной жизни второстепенных персонажей, никак не связанные с изучаемыми процессами (например, детективная линия с ожерельем королевы, занимающая значительную часть некоторых экранизаций). Их демонстрация на уроке отнимает драгоценное время, не приближая к образовательной цели. Для таких сюжетов больше подходит формат домашнего задания или внеурочного проекта.

Критерий 2. Научная достоверность и мера художественного вымысла. Абсолютной достоверности от игрового кино ожидать нельзя, и требовать её – значит не понимать природу искусства. Кинорежиссёр – не историк, он решает художественные, а не исследовательские задачи. Однако учитель обязан знать, в каких именно пунктах фильм расходится с установленными наукой фактами, и уметь эти расхождения прокомментировать. Для этого необходим

обязательный предварительный просмотр картины и сверка её содержания с авторитетными источниками: учебником [32], академическими монографиями [30; 49], энциклопедическими статьями.

К примеру, в «Марии-Антуанетте» Копполы [3] полностью отсутствует тема материнства (у королевы было четверо детей, двое из которых умерли в младенчестве), что существенно искажает её реальный психологический портрет. В «Французской революции» [8] сдвинута хронология сентябрьских убийств 1792 года – они показаны как одномоментная вспышка, тогда как в реальности погромы в тюрьмах длились несколько дней. Ни одна из этих неточностей не является критической – они не переворачивают понимание эпохи, но все они должны быть озвучены и, по возможности, обсуждены с обучающимися.

Принципиально важно: сам факт расхождения фильма с «канонической» версией не должен автоматически вести к отказу от его использования. Напротив, неточность или вольность режиссёра может стать отличным поводом для исследовательской работы. Обучающимся можно предложить выступить в роли «исторических детективов»: найти расхождения с текстом учебника и выдвинуть гипотезы, зачем режиссёр их допустил. Сделал ли он это сознательно, для усиления драматического эффекта? Или ошибка вызвана недостаточной изученностью темы на момент съёмок? Или фильм вообще не претендует на фактографическую точность, решая иные художественные задачи? Такой подход превращает недостаток фильма в методическое достоинство и одновременно развивает у школьников навыки критического мышления.

Критерий 3. Воспитательный и развивающий потенциал. Фильм, отбираемый для урока, должен ставить перед зрителем вопросы, выходящие за рамки чистой фактологии. История – не склад дат и имён, а драма идей, конфликт ценностей, пространство морального выбора. Хороший исторический фильм способен актуализировать это измерение. Ответственность власти перед народом, цена прогресса, природа

революционного насилия, сохранение человеческого достоинства в экстремальных обстоятельствах, конфликт между личным счастьем и общественным долгом – все эти темы с предельной остротой поставлены в материале Французской революции, и все они находят отражение в анализируемых нами фильмах.

«Прощай, моя королева» [6] заставляет задуматься о том, как «маленький человек» переживает крушение привычного миропорядка, как страх и паника разрушают моральные нормы и человеческие привязанности. «Дантон» Вайды [1] ставит вопрос о конфликте между гуманизмом и революционной необходимостью, о том, может ли высокая цель оправдывать бесчеловечные средства. Даже нарочито «гламурная» «Мария-Антуанетта» Копполы [3] способна вызвать у думающего подростка острый внутренний протест: «Почему она так беззаботно веселится, когда её народ голодает?» – и этот спонтанный протест становится идеальной точкой входа в серьёзный разговор о социальной ответственности элиты, о разрыве между властью и обществом, о причинах революций вообще.

Важно лишь, чтобы воспитательный посыл фильма не был навязчивым, лобовым, не превращал искусство в морализаторство. Фильм должен оставлять пространство для сомнения, для разных интерпретаций. Если режиссёр навязывает единственно верную, с его точки зрения, оценку, это обедняет дискуссию. К счастью, ни один из четырёх отобранных нами фильмов этим не грешит; напротив, каждый из них даёт материал для столкновения противоположных мнений.

Критерий 4. Методическая целесообразность и доступность восприятия. Этот критерий носит сугубо практический характер и касается того, насколько тот или иной фрагмент удобен для использования на уроке с учётом возрастных особенностей обучающихся, временных ограничений и уровня их подготовки.

Хронометраж фрагмента для работы на уроке, как правило, не должен превышать 8–10 минут. Эта рекомендация основана на данных возрастной

психологии и физиологии: устойчивое внимание подростка 13–14 лет к аудиовизуальному ряду без переключения деятельности сохраняется именно в этих пределах. Более длинный отрывок неизбежно начинает восприниматься как развлечение, а не как учебный материал; внимание рассеивается, и последующее обсуждение теряет эффективность. Из этого правила, разумеется, бывают исключения. На повторительно-обобщающем уроке или во внеурочном занятии можно позволить более продолжительный блок (до 20–25 минут), но обязательно с промежуточным обсуждением или постановкой вопроса, который переключает внимание обучающихся с пассивного смотрения на активный поиск.

Язык кино должен быть понятен подростку. Если фильм перенасыщен специальной лексикой, отсылками к неизвестным обучающимся событиям или требует глубокого знания исторического контекста, его просмотр нуждается в вводном комментарии. «Дантон» Вайды именно таков. Он изначально снимался для взрослой, политически подготовленной аудитории, знакомой с перипетиями якобинской диктатуры. Восьмиклассник, впервые столкнувшийся с именами Дантона, Робеспьера, Демулена, просто не поймёт, кто кому кем приходится и в чём суть конфликта. Именно поэтому мы используем лишь один, тщательно отобранный и снабжённый развёрнутой предварительной беседой фрагмент этого фильма, а не показываем его целиком.

Наконец, следует учитывать и общий уровень подготовки класса. В классе с углублённым изучением истории можно позволить себе более сложный материал, в общеобразовательном – лучше остановиться на эмоционально ярких, визуально насыщенных, сюжетно завершённых фрагментах, не требующих обширных фоновых знаний.

Критерий 5. Качество аудиовизуального материала и техническая доступность. В эпоху цифровых технологий нет никакой необходимости мириться с плохой копией фильма, сбитым переводом, неразборчивым звуком или низким разрешением. Демонстрация фильма в неудовлетворительном

техническом качестве не только снижает образовательный эффект, но и подрывает авторитет учителя в глазах обучающихся, привыкших к высококачественному видеоконтенту. Фильм должен быть доступен в хорошем разрешении (не ниже 720p), с качественной русскоязычной озвучкой или, в случае её отсутствия, с качественными субтитрами.

Важно также заранее оценить технические возможности школы. Если в кабинете нет стационарного проектора или качественных колонок, а учитель планирует урок, целиком построенный на видео, результат будет плачевным.

Процедура отбора: практические рекомендации. Опираясь на перечисленные критерии, мы выработали для себя следующий алгоритм, который может быть полезен любому учителю. Первый шаг – предварительный просмотр фильма целиком, без отвлечения на посторонние дела, с блокнотом в руках. В блокноте фиксируются: хронометраж, ключевые сцены, потенциально пригодные для урока, и их таймкоды; замеченные фактические ошибки или анахронизмы; сцены, которые могут быть нежелательны для показа в классе по этическим соображениям. Второй шаг – сверка с учебником: какие именно страницы и параграфы иллюстрирует или дополняет фильм. Третий шаг – формулировка проблемного вопроса, на который обучающиеся будут искать ответ в ходе просмотра. Четвёртый шаг – отбор конкретного фрагмента (обычно 5–10 минут), его монтаж, если необходимо, и подготовка раздаточного материала с вопросами и заданиями. Только после этой подготовки фильм может быть включён в урок.

Сводка отобранных нами фильмов по этим критериям приведена в Приложении Б. Подчеркнём главное: критерии – не догма, а инструмент. Каждый учитель вправе корректировать их под свою ситуацию, дополнять или изменять. Единственное, что является безусловным требованием, – отбор должен быть осознанным, методически обоснованным, а не случайным. Только в этом случае кинематограф из потенциального источника проблем превращается в мощного союзника учителя истории.

3.2. Разработка комплекса методических материалов для изучения образа Марии Антуанетты и Великой Французской революции с использованием кинематографа (сценарии уроков)

Опираясь на сформулированные выше критерии отбора и теоретические положения, изложенные в первых двух главах, мы разработали комплекс из трёх уроков, последовательно раскрывающих тему. Уроки спроектированы так, чтобы их можно было провести как единый блок в рамках раздела «Великая французская революция» или использовать по отдельности, встраивая в календарно-тематическое планирование. Полные технологические карты с дидактическими материалами вынесены в Приложение А; здесь мы даём развёрнутое методическое обоснование и подробное описание хода каждого урока.

При проектировании уроков мы руководствовались несколькими общими принципами. Во-первых, каждый урок строится вокруг проблемного вопроса, который задаёт направление познавательной деятельности и связывает кинофрагмент с содержанием учебника. Во-вторых, просмотр всегда предваряется установочной беседой и завершается аналитическим обсуждением, исключая пассивное потребление видеоряда. В-третьих, кинофрагмент обязательно сопоставляется как минимум с одним дополнительным письменным источником (историографическим текстом, документом эпохи, мемуарами), что реализует принцип «трёх точек опоры», сформулированный в параграфе 1.3. В-четвёртых, мы стремились к разнообразию форм работы: индивидуальная, парная, групповая, фронтальная, – чтобы удерживать внимание восьмиклассников и давать возможность проявить себя обучающимся с разными учебными стилями.

3.2.1. Урок-исследование «Мария Антуанетта: королева и миф»

Тип урока: урок открытия нового знания с элементами исследования.

Класс: 8.

Время: 2 академических часа (сдвоенный урок или внеурочное занятие).

Место в программе: урок предваряет или завершает тему «Причины и начало Великой французской революции». Он может быть проведён до изучения хода революционных событий, чтобы создать у обучающихся личностное, эмоционально окрашенное отношение к центральной фигуре эпохи, либо после знакомства с событиями 1789 года, чтобы углубить понимание причин ненависти народа к королеве.

Базовый учебник: Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История Нового времени. 8 класс. § 14–15 [32].

Цель: создать условия для формирования у обучающихся умения различать исторический факт и его интерпретацию в художественных и пропагандистских текстах.

Задачи:

- *предметные*: характеризовать личность Марии Антуанетты, выделять основные черты её характера и факты биографии; объяснять причины негативного отношения к ней во французском обществе накануне революции;
- *метапредметные*: анализировать аудиовизуальный источник (кинофрагмент) и письменные источники разных жанров (биография, памфлет); выявлять позицию автора, его цели и адресата; сравнивать разные версии одного образа и формулировать выводы о причинах расхождений;
- *личностные*: осознавать роль стереотипов, пропаганды и художественного вымысла в формировании образа исторической личности; формировать собственное отношение к Марии Антуанетте, основанное на анализе источников, а не на эмоциональных штампах.

Оборудование: проектор, компьютер, колонки, раздаточный материал (Приложение А, листы 1–3: адаптированные тексты Цвейга [51], памфлета [52] и карточки анализа), фрагмент фильма «Мария-Антуанетта» (сцена бала, 3:45) [3], видеофрагмент интервью с историком Эвелин Левер (1:20) [30], клей,

маркеры, листы ватмана (для итогового плаката, если урок завершается мини-проектом).

Ход урока

Организационный этап (3 мин). Приветствие. Класс делится на три группы по 8–9 человек. Каждая группа получает пакет материалов – тексты и карточки анализа. Учитель объясняет, что урок пройдёт в формате лаборатории: каждая группа будет работать со своим источником, а затем представит результаты.

Мотивационно-целевой этап (7 мин). На доску или слайд выводятся два изображения: парадный портрет Марии Антуанетты кисти Элизабет Виже-Лебрен (1783), где королева предстаёт в образе прекрасной и величественной матери, и кадр из фильма Коппола – юная Мария Антуанетта в бальном платье, отстранённо жуящая пирожное. Учитель задаёт вопрос: «Перед вами одна и та же женщина. Почему она выглядит так по-разному? Какая из них "настоящая"? Можем ли мы вообще узнать, какой она была на самом деле?» Обучающиеся высказывают предположения. Учитель подводит их к проблемному вопросу урока: «Почему образ Марии Антуанетты настолько противоречив – от богини до чудовища? Что повлияло на его формирование?» Сообщается, что в течение урока каждая группа станет «экспертом» по одному из источников и попытается реконструировать, как рождался миф о королеве.

Этап исследования (групповая работа, 20 мин).

Группа 1 получает адаптированный отрывок из книги Стефана Цвейга «Мария Антуанетта» – описание прибытия юной эрцгерцогини во Францию, её первые впечатления от Версаля, растерянность перед жестоким этикетом, одиночество в чужой стране [51, с. 45–60]. Задание: прочитать текст и заполнить карточку, ответив на вопросы: «Какие черты характера подчёркивает автор?» «Какие эмоции он стремится вызвать у читателя?» «С какой целью, по-вашему, написан этот текст – осудить королеву, оправдать, объяснить, развлечь?»

Группа 2 работает с адаптированным текстом революционного памфлета «Пороки королевы» (1791 год) [52, с. 89–91] (источник [4]). В нём Мария Антуанетта обвиняется в разврате, мотовстве, тайном заговоре против нации. Задание аналогично: выявить черты образа, цель автора, эмоциональную окраску текста.

Группа 3 просматривает фрагмент из фильма «Мария-Антуанетта» [3] (сцена бала, где королева танцует, забыв об этикете, сбрасывает туфли, а камера любит её юностью и свободой). Просмотр длится 3 минуты 45 секунд. Затем обучающиеся заполняют ту же карточку с дополнительным вопросом: «Какие приёмы использует режиссёр, чтобы вызвать у зрителя симпатию к героине?» (Ожидаемые ответы: музыка – энергичная, современная; свет – мягкий, тёплый; крупные планы лица, улыбка; замедленная съёмка).

Аналитическая беседа (15 мин). Представители групп по очереди докладывают результаты, прикрепляя заполненные карточки на доску. Учитель фиксирует три колонки: «Цвейг», «Памфлет», «Коппола». В каждой колонке – ключевые характеристики образа и предполагаемая цель автора. В ходе фронтального обсуждения подводим обучающихся к выводам. Цвейг создаёт психологический портрет, стремится понять и объяснить, его интонация – сочувственная, его цель – показать трагедию «ординарного человека» на троне. Памфлет – орудие политической борьбы, его цель – уничтожить репутацию королевы в глазах народа, лишить монархию сакрального ореола; язык – грубый, обвинительный. Коппола создаёт осовремененный, гламурный образ, используя анахронизмы и поп-музыку; её цель – разрушить дистанцию между зрителем и героиней, вызвать симпатию. Учитель подводит класс к центральному выводу: ни один из трёх источников не является «чистой правдой». Все они – интерпретации, зависящие от позиции, целей и эпохи автора. Именно так рождается исторический миф.

Закрепление (5 мин). Учитель демонстрирует короткий видеофрагмент – интервью с историком Эвелиной Левер, где она говорит о том, что реальная

Мария Антуанетта была сложнее любых мифов, и что задача историка – собирать образ по крупицам из множества противоречивых источников [30]. Вопрос классу: «Как же нам, спустя двести с лишним лет, приблизиться к пониманию того, какой она была? Что для этого нужно делать?» Обучающиеся отвечают: изучать разные источники, сопоставлять их, критически относиться к каждому, понимать, кто и зачем его создал.

Рефлексия и домашнее задание (5 мин). Возврат к проблемному вопросу урока. Обучающиеся на стикерах пишут краткий ответ на вопрос: «Почему образ Марии Антуанетты так противоречив?» и прикрепляют их на доску. Учитель зачитывает несколько ответов, комментирует. Домашнее задание даётся на выбор: 1) написать «письмо Марии Антуанетте» от лица современного восьмиклассника, в котором отразить и сочувствие, и критику, используя полученные на уроке знания; 2) составить таблицу «Мифы и факты о Марии Антуанетте», опираясь на учебник и дополнительные источники, в том числе на просмотренный фильм.

3.2.2. Комбинированный урок «Великая французская революция: от монархии к республике»

Тип урока: комбинированный с элементами анализа видеоисточника.

Класс: 8.

Время: 1 академический час (40 минут).

Место в программе: урок проводится в рамках темы «Начальный этап революции (1789–1792)», после изучения причин революции и созыва Генеральных штатов, но до разбора Декларации прав человека и гражданина и первых революционных преобразований.

Учебник: Мединский, Чубарьян [32, § 14–16].

Цель: систематизировать знания обучающихся об основных событиях первого этапа революции, развивать умение извлекать информацию из аудиовизуального источника и соотносить её с текстом учебника.

Задачи:

- *предметные*: перечислять ключевые события 1789–1792 годов (клятва в зале для игры в мяч, взятие Бастилии, принятие Декларации, свержение монархии); объяснять причины перехода от абсолютной монархии к конституционной, а затем к республике;
- *метапредметные*: анализировать видеоряд, вычленять из него значимые детали, характеризующие эпоху; сопоставлять содержание кинофрагмента с описанием того же события в учебнике; формулировать оценочные суждения о роли народных масс в революции;
- *личностные*: формировать понимание того, что исторические события творятся не только «великими людьми», но и совокупными усилиями множества рядовых участников.

Оборудование: проектор, фрагмент фильма «Французская революция» (эпизод «Клятва в зале для игры в мяч», 5:10) [8], раздаточные карточки с вопросами для парной работы, учебник.

Ход урока

Актуализация знаний (5 мин). Фронтальный опрос: «Какие три сословия существовали во Франции накануне революции? Почему король был вынужден созвать Генеральные штаты, не собиравшиеся почти 175 лет? Какие требования выдвигали депутаты третьего сословия?» Ответы корректируются с опорой на домашнее задание. Учитель подводит краткий итог: к июню 1789 года конфликт между королём и представителями третьего сословия достиг критической точки. Сегодня мы увидим, как этот конфликт разрешился в одном из залов Версаля.

Целеполагание (3 мин). Учитель объявляет задачу: «Мы посмотрим, как режиссёры фильма "Французская революция" показали рождение Национального собрания. Ваша задача – не просто смотреть, а фиксировать: какие социальные силы столкнулись в этой сцене? Как выражены их позиции через детали одежды, жесты, мимику? И как этот эпизод повлиял на дальнейший ход событий?»

Просмотр и анализ фрагмента (12 мин). Перед показом – краткий исторический комментарий учителя: «20 июня 1789 года. Депутаты третьего сословия, возмущённые тем, что король распорядился закрыть зал заседаний, собираются в соседнем помещении – зале для игры в мяч. Там они приносят торжественную клятву не расходиться до тех пор, пока не выработают для Франции конституцию. Этот, казалось бы, частный эпизод станет поворотным пунктом – с него начнётся переход власти от монарха к нации». Демонстрируется фрагмент (5 минут 10 секунд). Обучающиеся смотрят, имея перед глазами карточку с вопросами.

После просмотра – работа в парах (3 минуты). Обучающиеся обсуждают следующие вопросы: «Какие детали одежды и поведения отличают депутатов третьего сословия от присутствующих аристократов?» «Какие чувства отражаются на лицах депутатов в момент клятвы?» «Почему этот эпизод считается символическим началом революции?» «Соответствует ли увиденное описанию в учебнике? Найдите в параграфе 15 соответствующий абзац и сравните его с киноверсией» [32, с. 121–123].

Коллективное обсуждение (10 мин). Представители нескольких пар озвучивают ответы. Учитель комментирует и дополняет. Особое внимание уделяется символическому значению эпизода: депутаты впервые называют себя не представителями сословия, а Национальным собранием – то есть выразителями воли всей нации. Это прямой вызов абсолютной власти короля, который традиционно считался единственным источником суверенитета. Учитель вводит понятие «суверенитет нации» и просит записать определение в тетрадь. Затем задаётся вопрос: «Как вы думаете, почему режиссёр посвятил этому эпизоду отдельную сцену, а не упомянул его мельком?» Ответы обучающихся: это переломный момент; здесь впервые власть начала переходить от монарха к народу; сцена показывает единство депутатов, их решимость. Учитель может добавить, что фильм, снятый к 200-летию революции, сознательно акцентирует те моменты, которые важны для республиканской традиции [33, с. 145–148].

Закрепление и рефлексия (8 мин). Обучающиеся выполняют короткую письменную работу на выбор: составляют синквейн на тему «Клятва в зале для игры в мяч» или пишут мини-эссе из 3–4 предложений «Почему этот эпизод называют символическим началом революции?» Две-три работы зачитываются вслух. Учитель подводит итог: «С этого дня абсолютная монархия во Франции перестала существовать де-факто. Король ещё сохранял формальную власть, но политическая инициатива уже перешла к представителям нации. О следующих шагах революции мы поговорим на ближайших уроках».

Домашнее задание: прочитать параграф 16, посвящённый падению Бастилии и началу революционных войн. По желанию – посмотреть дома полную версию фильма «Французская революция» [8] и сравнить описание штурма Бастилии в учебнике и в фильме (ссылка на фильм предоставляется учителем).

3.2.3. Проблемный урок «Террор – дитя революции?»

Тип урока: урок-дискуссия с использованием кинофрагмента.

Класс: 8.

Время: 1 академический час.

Место в программе: завершающий урок в теме «Якобинская диктатура и террор», после изучения причин прихода якобинцев к власти, их внутренней и внешней политики.

Учебник: Мединский, Чубарьян [32, § 17–18].

Цель: создать условия для осмысления обучающимися моральных дилемм революционного насилия через сопоставление исторических фактов и художественной интерпретации; формировать умение вести аргументированную дискуссию.

Задачи:

- *предметные*: характеризовать политику якобинского террора (закон о «подозрительных», революционные трибуналы, массовые казни), объяснять причины её установления и последствия;

- *метапредметные*: анализировать аргументы сторон в историческом конфликте, выявлять авторскую позицию в художественном фильме на основе анализа визуально-звукового ряда, строить устное аргументированное высказывание, участвовать в дискуссии;
- *личностные*: формулировать и обосновывать собственное отношение к проблеме «цель оправдывает средства» на материале истории Французской революции; осознавать сложность и неоднозначность моральных оценок исторических событий.

Оборудование: проектор, фрагмент фильма «Дантон» (сцена суда над Дантоном, 7:20) [1], карточки с цитатами Дантона и Робеспьера, учебник, листы для записи аргументов.

Ход урока

Мотивационный этап (7 мин). На доске – две цитаты без указания авторства: «Революция пожирает своих детей» и «Террор есть не что иное, как быстрая, строгая и непреклонная справедливость». Учитель спрашивает: «Как вы думаете, кому из двух лидеров революции – Дантону или Робеспьеру – принадлежит каждая из этих фраз? Почему вы так считаете?» Обучающиеся высказывают догадки. Учитель подтверждает: первая – Дантону, вторая – Робеспьеру. Затем ставится центральный проблемный вопрос урока: «Так что же такое террор – вынужденная необходимость, без которой революция была бы задушена врагами, или преступление, которое убивает саму революцию и её идеалы?» Этот вопрос записывается на доске и будет служить ориентиром на протяжении всего занятия.

Актуализация знаний (5 мин). Краткая фронтальная беседа по материалам предыдущих уроков. Вопросы: «Что привело к падению жирондистов? Почему якобинцы смогли прийти к власти? Какие чрезвычайные меры они приняли для защиты революции?» Обучающиеся называют закон о «подозрительных», создание революционных трибуналов, введение максимума цен, массовые реквизиции. Учитель резюмирует: «К весне 1794 года террор стал официальной государственной политикой. Но

внутри самой якобинской группы не было единства. Дантон, один из самых пламенных ораторов революции, человек, который в 1792 году призывал к смелости и ещё большей смелости, теперь начал говорить о милосердии, о том, что террор пора сворачивать. Как власть отреагировала на это – мы сейчас увидим».

Просмотр и анализ фрагмента (12 мин). Учитель даёт чёткую установку на восприятие: «Сейчас мы посмотрим фрагмент из фильма Анджея Вайды "Дантон". Это сцена суда над Дантоном и его сторонниками в апреле 1794 года. Обратите внимание на три момента. Первое – как ведёт себя Дантон? Какие аргументы он приводит в свою защиту? Второе – как показаны судьи и присяжные? Какими средствами режиссёр добивается того, чтобы мы заняли определённую позицию в этом конфликте? И третье – какое чувство оставляет у вас эта сцена?» Демонстрируется фрагмент длительностью 7 минут 20 секунд – от момента, когда Дантон поднимается для последнего слова, до вынесения приговора. После просмотра – 3–4 минуты на обдумывание в парах.

Дискуссия (12 мин). Учитель последовательно задаёт вопросы, направляя коллективное обсуждение. Сначала – вопросы на понимание содержания: «В чём конкретно обвиняют Дантона?» «Как он отвечает на эти обвинения?» «Почему суд происходит в такой напряжённой атмосфере?» Затем – вопросы на анализ режиссёрских приёмов: «Как выглядит Дантон в этой сцене – виновным, испуганным, или уверенным в своей правоте?» (Уверенным, страстным, но обречённым.) «Какими показаны судьи? Есть ли у них лица, или это безликая масса, выполняющая приказ?» «Какие детали – свет, цвет, музыка, крупные планы – работают на создание образа?» (Тёмный зал, свет выхватывает лицо Дантона из мрака, тишина перед приговором, глухой стук председательского молотка.)

Затем учитель кратко комментирует контекст создания фильма: Вайда снимал «Дантона» в 1983 году, когда в Польше было подавлено движение «Солидарность». Для него этот исторический сюжет – метафора конфликта между живым человеком и безжалостной идеологической машиной, между

гуманизмом и фанатизмом [1]. После этого учитель выводит класс на центральный вопрос дискуссии: «Можно ли оправдать казнь Дантона и его сторонников интересами революции? Или это было убийство, которое дискредитировало саму идею справедливости?» Мнения фиксируются на доске в две колонки: «За» (аргументы в защиту позиции Робеспьера: революция в опасности, снисхождение к врагам губительно, государство имеет право на самозащиту) и «Против» (аргументы в защиту Дантона: казнь невиновных не может быть оправдана никакой целью, террор против своих развращает революцию, гильотина не может быть инструментом добродетели). Учитель следит, чтобы аргументы опирались на исторические факты, а не только на эмоции от просмотра.

Рефлексия и подведение итогов (4 мин). Учитель зачитывает несколько наиболее ярких аргументов с обеих сторон и предлагает каждому обучающемуся письменно ответить на вопрос: «Какой урок можно извлечь из судьбы Дантона для понимания любых революций – не только Французской?» Работы собираются (учитель использует их для диагностики личностных результатов). В завершение учитель произносит итоговое слово: «Французская революция дала миру великие идеи свободы, равенства и братства. Но она же показала, как легко эти идеи могут быть извращены, если средством их достижения становится террор. Размышлять об этом опыте, отделять необходимость от преступления – задача каждого мыслящего человека, независимо от эпохи, в которую он живёт».

Домашнее задание: написать мини-сочинение «Цена революционных перемен: взгляд через два столетия», в котором сформулировать и обосновать собственное отношение к проблеме революционного насилия, опираясь на материал урока, учебник и просмотренный фильм.

Все три урока объединены общей педагогической логикой: от формирования многомерного, критически осмысленного образа исторической личности (урок 1) – через визуализацию и осмысление ключевых событий (урок 2) – к этической рефлексии, выходящей за рамки конкретно-

исторического материала (урок 3). В совокупности они не просто сообщают обучающимся сумму фактов о Французской революции, но позволяют им прожить эту тему на эмоциональном и ценностном уровне, что, как показывают современные исследования, является важнейшим условием формирования устойчивого исторического сознания [19, с. 58–60]. Методическая проработка каждого этапа и опора на принцип «трёх точек опоры» (учебник – кинофрагмент – дополнительный источник) обеспечивают достижение не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов, предусмотренных ФГОС [5].

Заключение

Подводя итоги проведённого исследования, можно утверждать, что его основная цель – теоретическое обоснование и разработка комплекса методических рекомендаций по использованию художественного кинематографа при изучении образа Марии Антуанетты и событий Великой Французской революции в 8 классе – достигнута. В ходе работы последовательно и планомерно решены все поставленные задачи, что дает возможность говорить о логической завершенности и целостности предоставленного материала.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что кинематограф, вопреки обыденному представлению, является не просто иллюстративным средством или «наглядной картинкой» для снятия утомления и переключения внимания, а сложным историческим источником, способным формировать, транслировать и деконструировать исторические мифы, что при грамотной методической обработке кинофрагмент может служить не только для визуализации событий, но и для развития критического мышления обучающихся. Эта особенность кино обусловлена его двойственной природой – художественностью, соединенной с претензией на реальность. Именно благодаря тому, что кинематограф является интерпретацией прошлого согласно запросам того времени и той аудитории для, которой был создан, он становится особо ценным инструментом в руках учителя истории. В современном мире кино становится не конечным пунктом в восприятии истории, а отправной точкой для её глубокого осмысления.

Нами был выполнен детальный анализ четырёх фильмов: «Дантон» А. Вайды, «Мария-Антуанетта» С. Копполы, «Прощай, моя королева» Б. Жако, «Французская революция» Р. Энрико и Р.Т. Хеффрона. Выбор данных фильмов был обусловлен их разноплановостью и способностью предложить разные интерпретации одного из самых драматичных периодов в мировой истории. Установлено, что каждый из них отражает определённую историографическую

традицию и предлагает свой ракурс восприятия революции. Наибольшим дидактическим потенциалом для 8 класса обладают фрагменты «Французской революции» (для хронологической реконструкции) и «Прощай, моя королева» (для погружения в атмосферу). Фильм Копполы эффективен для обсуждения механизмов мифотворчества, а фильм Вайды – для этической рефлексии о границах революционного насилия. Анализ данных фильмов позволил выявить их специфические достоинства и недостатки для использования в учебном процессе для 8 класса, что повлияло на отбор кинофрагментов. Помимо этого, на отбор кинофрагментов повлияли пять критериев: соответствие образовательной программе, научная достоверность, воспитательный потенциал, доступность восприятия, техническое качество.

После проведения анализа фильмов, выявления их достоинств и недостатков для использования в учебном процессе и тщательного отбора кинофрагментов, были разработаны три сценария уроков: исследовательский («Мария Антуанетта: королева и миф»), комбинированный («Великая французская революция: от монархии к республике») и проблемный с элементами дискуссии («Террор – дитя революции?»). Каждый сценарий включает инструкции для учителя такие как: хронометраж фрагмента, список вопросов для обсуждения, задания для работы в группах.

Проведённое исследование, разумеется, имеет границы. Оно ограничено одной темой («Великая французская революция»), одним классом (8-й) и четырьмя фильмами. Однако предложенная методическая модель – «историографический контекст → анализ фильма → сценарий с тремя точками опоры» – обладает высоким потенциалом для масштабирования на другие исторические периоды и персоналии.

Перспективой дальнейшей работы является создание банка методических разработок по курсу истории Нового и Новейшего времени с использованием кинематографа. В этот банк методических разработок могут быть включены не только сценарии уроков, но и сборники творческих заданий для обучающихся.

Практическая значимость работы заключается в том, что учитель истории, использующий УМК А.Я. Юдовской или В.Р. Мединского, может непосредственно применить разработанные сценарии уроков. Разработанные материалы соответствуют требованию Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к метапредметным результатам обучения. Материалы доступны для адаптации под иные учебные программы, вариативны по форме проведения и не требуют уникального оборудования, что делает разработанные рекомендации доступными для широкого круга образовательных учреждений.

В заключение подчеркнём: история – не застывший набор дат и имён, и параграфов в учебнике, а живое и динамичное поле интерпретаций, которое непрерывно переосмысливается в культурном сознании. Кинематограф, несмотря на все свои художественные условности и авторское представление событий с неизбежным искажением прошлого, способен вернуть этому полю человеческое измерение и вдохнуть жизнь в сухие факты. Кино оживляет прошлое, делая его простым, эмоционально близким и доступным для современных обучающихся. Научить обучающегося видеть за экранном образом не абсолютную истину, а приглашение к размышлению, диалогу и в дальнейшем к самостоятельному поиску фактов – значит вооружить его важнейшим навыком самостоятельного, критического осмысления прошлого, что является одной из приоритетных задач современного школьного исторического образования. Успешное решение этой задачи способствует формированию активной гражданской позиции и интеллектуально развитой личности.

Список источников и литературы

Источники

1. Дантон (Danton): художественный фильм / реж. А. Вайда. – Франция–Польша, 1983.
2. Историко-культурный стандарт: проект. – М., 2014.
3. Мария-Антуанетта (Marie Antoinette): художественный фильм / реж. С. Коппола. – США–Франция–Япония, 2006.
4. Пороки королевы (памфлет, 1791) // Щербакова Е.А. Образ королевы во французской пропаганде 1789–1793 гг. (Приложение).
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
6. Прощай, моя королева (Les Adieux à la Reine): художественный фильм / реж. Б. Жако. – Франция–Испания, 2012.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
8. Французская революция (La Révolution française): художественный фильм / реж. Р. Энрико, Р.Т. Хеффрон. – Франция–Италия–Германия–Канада, 1989.
9. Шапиро А.Л. Историография с древнейших времен до 1917 года. – М.: Высшая школа, 1993. – 352 с.
10. Эйзенштейн С.М. Избранные произведения: в 6 т. – М.: Искусство, 1964. – Т. 1. – 696 с.
11. Якобинцы и террор: сборник документов / сост. А.В. Чудинов. – М.: РОССПЭН, 2020. – 400 с.
12. Юдовская А.Я. Всеобщая история. История Нового времени. 8 класс: учебник. – М.: Просвещение, 2021. – 304 с.

Литература

13. Анисимова Т.С. Формирование критического мышления учащихся на уроках истории средствами кинопедагогике // Наука и школа. – 2024. – № 2. – С. 78–85.
14. Антонова Ю.В. Образ Марии-Антуанетты в современной массовой культуре // Исторический журнал: научные исследования. – 2023. – № 4. – С. 45–52.
15. Белова Е.А. Визуальные источники в преподавании истории: методические аспекты // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2023. – № 3. – С. 34–41.
16. Беньямин В. Производство искусства в эпоху его технической воспроизводимости. – М.: Медиум, 1996. – 240 с.
17. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе: учение о методах. – М.: Просвещение, 1968. – 431 с.
18. Гиттис И.В. Использование кино в преподавании истории в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 112 с.
19. Григорьева Н.А. Кино на уроках истории: практическое пособие. – М.: Просвещение, 2021. – 144 с.
20. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы: Познавательная активность и эффективность обучения. – М.: Просвещение, 1966. – 328 с.
21. Дмитриева О.В. Всеобщая история. История Нового времени. 8 класс: методическое пособие. – М.: Просвещение, 2023. – 192 с.
22. Загладин Н.В. Всеобщая история. Новое время. 8 класс: учебник. – М.: Русское слово, 2023. – 288 с.
23. Зимина Е.Ю. Использование художественных фильмов на уроках истории: критерии отбора // Педагогическое мастерство. – 2024. – № 1. – С. 56–60.

- 24.Иванов А.П. Критическое мышление и визуальная грамотность в обучении истории // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 8. – С. 120–137.
- 25.Кинематограф и историческая память / под ред. Е.В. Петровской. – М.: Новое литературное обозрение, 2023. – 352 с.
- 26.Короткова М.В. Наглядность на уроках истории: практическое пособие для учителей. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
- 27.Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в вопросах и ответах. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 240 с.
- 28.Кузнецова Т.Ф. Историческое кино как средство патриотического воспитания // Педагогика. – 2024. – № 5. – С. 78–84.
- 29.Кулагин А.В. Эпоха террора во французской революции: новые подходы // Новая и новейшая история. – 2020. – № 4. – С. 105–118.
- 30.Левер Э. Мария-Антуанетта / пер. с фр. – М.: Молодая гвардия, 2007. – 432 с.
- 31.Лефевр Ж. Великая французская революция / пер. с фр. – М.: Издательство иностранной литературы, 1947. – 456 с.
- 32.Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История Нового времени. XVIII – начало XIX в.: 8 класс: учебник. – М.: Просвещение, 2023. – 288 с.
- 33.Минц С.С. Историческое кино как феномен культуры. – М.: Искусство, 2022. – 256 с.
- 34.Михайлова Н.С. Документальное и игровое кино на уроке истории: сравнительный анализ дидактического потенциала // Школьные технологии. – 2023. – № 6. – С. 44–52.
- 35.Озуф М. Революционный праздник: 1789–1799 / пер. с фр. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 416 с.
- 36.Павленко В.Г. Образ Марии-Антуанетты в кинематографе // Исторический вестник. – 2022. – № 3. – С. 112–120.
- 37.Петров А.В. Кинопедагогика в современной школе: теоретические основы и практика. – СПб.: Питер, 2024. – 240 с.

38. Розенстоун Р. История на экране // Историк и художник. – 2005. – № 1. – С. 14–25.
39. Ротенберг В.С. Визуальная культура и историческое образование // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 4. – С. 23–30.
40. Смирнов И.П. Видеоряд как исторический источник: методика анализа. – М.: Академия, 2022. – 192 с.
41. Соловьева А.В. Межпредметные связи на уроках истории и иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 2. – С. 47–52.
42. Сорлин П. Европейские кинематографические представления о прошлом: социологический подход // Киноведческие записки. – 2002. – № 58. – С. 185–202.
43. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
44. Студеникин М.Т., Короткова М.В. Современные технологии обучения истории. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 272 с.
45. Тома Ш. Прощай, моя королева / пер. с фр. – М.: АСТ, 2011. – 256 с.
46. Трофимова Е.И. Использование кинодокументов на уроках истории: из опыта работы // Преподавание истории в школе. – 2024. – № 1. – С. 32–38.
47. Уайт Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2002. – 528 с.
48. Ферро М. Кино и история // Вопросы истории. – 1993. – № 2. – С. 47–57.
49. Фюре Ф. Постигание Французской революции / пер. с фр. – СПб.: Наука, 1998. – 352 с.
50. Хобсбаум Э. Эпоха революций. Европа 1789–1848. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 480 с.
51. Цвейг С. Мария Антуанетта: портрет ординарного характера / пер. с нем. – М.: АСТ, 2018. – 576 с.

- 52.Щербакова Е.А. Образ королевы во французской пропаганде 1789–1793 гг. // Вестник Московского университета. Серия 8: История. – 2023. – № 1. – С. 87–95.
- 53.Юдовская А.Я., Баранов П.А., Ванюшкина Л.М. Всеобщая история. История Нового времени. 1500–1800. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / под ред. А.А. Искендерова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2021. – 319 с.

Приложения

Приложение А. Технологические карты уроков

Технологическая карта урока № 1

Параметр	Описание
Тема	Мария Антуанетта: королева и миф
Тип урока	Урок открытия нового знания с элементами исследования
Класс	8
Время	2 академических часа (сдвоенный урок или внеурочное занятие)
Базовый учебник	Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История Нового времени. 8 класс. § 14–15
Цель	Создать условия для формирования умения различать исторический факт и его интерпретацию в художественных и пропагандистских текстах
Планируемые результаты	<i>Предметные:</i> характеризовать личность Марии Антуанетты, объяснять причины негативного отношения к ней во французском обществе. <i>Метапредметные:</i> анализировать аудиовизуальный и письменный источники, выявлять позицию автора, строить аргументированное высказывание. <i>Личностные:</i> осознавать роль стереотипов и пропаганды в восприятии исторических личностей
Оборудование	Проектор, компьютер, колонки, раздаточный материал (листы 1–3), фрагмент фильма «Мария-Антуанетта» (сцена бала, 3:45), видеотрейлер

			интервью с историком Э. Левер (1:20), клей, маркеры, листы ватмана	
Этап	Время	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УУД
Организационный	3 мин	Приветствие, деление на 3 группы	Рассаживаются, получают пакеты материалов	Коммуникативные
Мотивационно-целевой	7 мин	Показывает два портрета Марии Антуанетты, задаёт проблемный вопрос	Высказывают предположения, формулируют цель урока	Регулятивные, познавательные
Исследование (групповая работа)	20 мин	Координирует работу групп: Гр.1 – текст Цвейга, Гр.2 – памфлет, Гр.3 – фрагмент фильма	Читают/смотрят, заполняют карточки анализа	Познавательные, коммуникативные
Аналитическая беседа	15 мин	Организует выступления, фиксирует на доске кластеры «Мифы и факты»	Представляют результаты, сравнивают, делают выводы	Коммуникативные, познавательные

Закрепление	5 мин	Демонстрирует видеофрагмент с историком Э. Лавер	Смотрят, комментируют, отвечают на вопросы	Познавательные
Рефлексия	5 мин	Возвращает к проблемному вопросу, предлагает написать ответ на стикере	Пишут, прикрепляют на доску	Регулятивные
Домашнее задание	—	Поясняет: письмо королеве или таблица «Мифы и факты»	Записывают	—

Технологическая карта урока № 2

Параметр		Описание		
Тема		Великая французская революция: от монархии к республике		
Тип урока		Комбинированный урок с элементами анализа видеоисточника		
Класс		8		
Время		1 академический час (40 минут)		
Базовый учебник		Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История Нового времени. 8 класс. § 14–16		
Цель		Систематизировать знания об основных событиях первого этапа революции (1789–1792), развивать умение извлекать информацию из аудиовизуального источника		
Планируемые результаты		<p><i>Предметные:</i> перечислять ключевые события 1789–1792 гг., объяснять причины перехода от монархии к республике. <i>Метапредметные:</i> анализировать видеоряд, соотносить его содержание с текстом учебника, извлекать детали, характеризующие эпоху. <i>Личностные:</i> формировать понимание роли народных масс в исторических событиях</p>		
Оборудование		Проектор, фрагмент фильма «Французская революция» (эпизод «Клятва в зале для игры в мяч», 5:10), раздаточные карточки с вопросами, учебник		
Этап	Время	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УУД

Актуализация знаний	5 мин	Фронтальный опрос по причинам революции	Отвечают, корректируют друг друга	Познавательные
Целеполагание	3 мин	Объясняет задачу: проанализировать эпизод «Клятва в зале для игры в мяч»	Воспринимают установку	Регулятивные
Просмотр фрагмента	5 мин	Запускает фрагмент (5:10)	Смотрят, фиксируют детали	Познавательные
Анализ фрагмента	12 мин	Организует работу в парах по карточкам с вопросами, затем общее обсуждение	Обсуждают, ищут ответ в учебнике, озвучивают	Коммуникативные, познавательные
Закрепление и рефлексия	8 мин	Предлагает написать синквейн или мини-эссе о значении клятвы	Пишут, зачитывают	Регулятивные
Домашнее задание	2 мин	§ 16, сравнить описание штурма Бастилии в учебнике и фильме	Записывают	—

Технологическая карта урока № 3

Параметр		Описание		
Тема		Террор — дитя революции?		
Тип урока		Урок-дискуссия с использованием кинофрагмента		
Класс		8		
Время		1 академический час		
Базовый учебник		Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История Нового времени. 8 класс. § 17–18		
Цель		Создать условия для осмысления моральных дилемм революционного насилия через сопоставление исторических фактов и художественной интерпретации		
Планируемые результаты		<p><i>Предметные:</i> характеризовать политику якобинского террора, объяснять причины её установления. <i>Метапредметные:</i> анализировать аргументы сторон, выявлять авторскую позицию в фильме, вести дискуссию. <i>Личностные:</i> формулировать собственное отношение к проблеме «цель оправдывает средства»</p>		
Оборудование		Проектор, фрагмент фильма «Дантон» (сцена суда над Дантоном, 7:20), карточки с цитатами Дантона и Робеспьера, учебник		
Этап	Время	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые УУД
Мотивационный	7 мин	Зачитывает цитаты Дантона и Робеспьера,	Определяют авторство, высказывают первые суждения	Познавательные

		ставит проблему		
Актуализация знаний	5 мин	Беседа о причинах прихода якобинцев к власти	Отвечают, вспоминают закон о «подозрительных»	Познавательные
Просмотр фрагмента	7 мин	Демонстрирует фрагмент «Суд над Дантоном» (7:20)	Смотрят, анализируют аргументы	Познавательные
Дискуссия	12 мин	Задаёт вопросы о режиссёрских приёмах, ведёт дискуссию «Оправдан ли террор?»	Обсуждают в парах, затем фронтально, фиксируют аргументы «за» и «против»	Коммуникативные, регулятивные
Рефлексия и подведение итогов	4 мин	Предлагает письменно ответить: «Какой урок даёт судьба Дантона?»	Пишут, сдают	Регулятивные
Домашнее задание	—	Мини- сочинение «Цена революционных перемен»	Записывают	—

**Приложение Б. Сводная таблица оценки дидактического
потенциала фильмов**

Критерий	«Мария-Антуанетта» (2006)	«Французская революция» (1989)	«Прощай, моя королева» (2012)	«Дантон» (1983)
Соответствие программе	Частично (быт, образ)	Полностью	Частично (повседневность)	Частично (террор, идеология)
Научная достоверность	Низкая, много вымысла	Высокая, консультирована историками	Средняя, основана на мемуарах	Высокая по духу, есть анахронизмы
Воспитательный потенциал	Высокий (сопереживание, критика мифов)	Средний (республиканский пафос)	Высокий (человек в истории)	Очень высокий (моральная дилемма)
Доступность для 8 класса	Высокая (клиповый монтаж)	Средняя (много персонажей)	Высокая (камерный сюжет)	Требует подготовки
Техническое качество	Отличное	Хорошее	Отличное	Хорошее
Рекомендуемый фрагмент	Сцена бала (3:45)	Клятва в зале для игры в мяч (5:10)	Ночные сборы придворных (4:30)	Суд над Дантоном (7:20)

Приложение В. Диагностические материалы (анкета и тест)

Анкета «Кино и история»

(использовалась на констатирующем и контрольном этапах)

1. Любишь ли ты смотреть исторические фильмы?
 - a. А) Да
 - b. Б) Нет
 - c. В) Иногда
2. Какие фильмы о Французской революции или Марии Антуанетте ты знаешь или смотрел(а)? Перечисли.
3. Смотрел(а) ли ты какой-либо из них полностью? Если да, то какой?
4. Как ты считаешь, можно ли по художественному фильму изучать историю? Почему?
5. Что для тебя важнее в историческом кино: интересный сюжет или историческая точность?
6. Изменилось ли твоё отношение к историческому кино после уроков? Если да, то как? *(вопрос добавлен на контрольном этапе)*

Тест «Причины и начало Великой французской революции»

(10 заданий, использовался на констатирующем этапе; на контрольном этапе — аналогичный тест из 12 вопросов по всему разделу)

1. Какое сословие во Франции накануне революции не платило налоги?
 - a. А) Духовенство
 - b. Б) Буржуазия
 - c. В) Крестьянство
2. Кто входил в третье сословие? (выбери все верные варианты)
 - a. А) Крестьяне

- b. Б) Ремесленники
 - c. В) Буржуа
 - d. Г) Дворяне
3. Главная причина Великой французской революции:
- a. А) Неурожай 1788 года
 - b. Б) Кризис абсолютной монархии и сословного строя
 - c. В) Казнь короля
4. Генеральные штаты были созваны в _____ году.
5. Клятва в зале для игры в мяч означала:
- a. А) Обещание депутатов не расходиться до принятия конституции
 - b. Б) Присягу королю
 - c. В) Объявление войны Австрии
6. Бастилия была взята _____ (укажи дату).
7. Декларация прав человека и гражданина провозглашала:
- a. А) Власть короля
 - b. Б) Свободу и равенство всех граждан перед законом
 - c. В) Диктатуру пролетариата
8. Кто такие санкюлоты?
9. Какова была судьба Людовика XVI?
10. Какое событие считается началом революционных войн?

Ключ и критерии оценки:

1. А. 2. А, Б, В. 3. Б. 4. 1789. 5. А. 6. 14 июля 1789 г. 7. Б. 8. Представители городской бедноты, активные участники революции. 9. Казнён (январь 1793 г.). 10. Объявление войны Австрии (апрель 1792 г.). Оценка «5» — 9–10 правильных ответов; «4» — 7–8; «3» — 5–6; «2» — менее 5.