

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Исторический факультет
Кафедра отечественной истории

Померанцева Екатерина Николаевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ КИНО СЕРЕДИНЫ 1980-Х – НАЧАЛА 1990-Х КАК
СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ ПЕРИОДА ПЕРЕСТРОЙКИ
В 11 КЛАССЕ

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

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой отечественной истории
канд. ист. наук, доцент И.Н. Ценюга

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. ист. наук, доцент Н.В.
Ворошилова

(дата, подпись)

Обучающийся Е.Н. Померанцева

(дата, подпись)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ПОВСЕДНЕВНОСТЬ ПЕРЕСТРОЙКИ (1985-1991 гг.) КАК ОБЪЕКТ ИСТОРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В КИНЕМАТОГРАФЕ	11
1.1 Понятие и структура повседневности как объекта исторического исследования.....	11
1.2 Социально-бытовая повседневность в годы перестройки	20
1.3 Кинематограф как средство отражения общественных трансформаций в годы перестройки	30
ГЛАВА 2 МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КИНО ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ ПЕРИОДА ПЕРЕСТРОЙКИ В СТАРШИХ КЛАССАХ.....	35
2.1 Критерии отбора фильмов для изучения повседневности.....	35
2.2 Анализ художественных фильмов периода перестройки с точки зрения отражения социальной реальности	41
2.3 Методические рекомендации по использованию кинофильмов на уроках истории	46
2.4 Методическая разработка и опыт ее апробации на уроке истории в 11 классе	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	64
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	68

ВВЕДЕНИЕ

Наглядные средства обучения зарекомендовали себя как одни из наиболее эффективных и интересных способов достижения дидактических целей на уроках истории, как для преподавателей, так и для обучающихся. В этом контексте особое внимание следует уделить кинофильмам, использование которых не только обогащает образовательный процесс, но и способствует более глубокому пониманию исторических событий и явлений.

Как справедливо заметил французский историк и киновед М. Ферро, кино выступает «как фактор истории, связанный с обществом, которое его производит, с обществом, которое его получает и потребляет»¹, но стоит отметить, что фильм – это субъективный взгляд на окружающую действительность, своеобразная рефлексия сценариста, режиссера, продюсера, актеров. В отличие от официальной пропаганды, часто идеализирующей реальность, кино зачастую невольно, а порой и сознательно, отражало «теневые» стороны советской жизни.

Актуальность темы обусловлена тем, что художественное кино выступает не только средством развлечения, но и информативным визуальным источником для анализа советской повседневности, представляющей собой сферу человеческой обыденности в ее историко-культурных и политико-событийных контекстах (условия жизни, труда и отдыха человека, а также факторы, которые влияют на формирование сознания и поведение, политические и культурные предпочтения большей части населения страны в определенный исторический период). Изучение повседневности через призму кино становится все более актуальным в исторической науке, поскольку именно оно позволяет приблизиться к пониманию процесса становления нового типа общества после распада СССР.

¹ Ферро М. Кино и история // Вопросы истории. 1993. № 2. С. 47-57.

Объект исследования: художественное кино середины 1980-х – начала 1990-х как исторический источник и средство изучения повседневной жизни советского общества периода перестройки в школе.

Предмет исследования: возможности и методические приемы использования художественного кино для изучения повседневности периода перестройки в курсе истории в 11 классе.

Цель работы: выявление потенциала художественного кино как источника для изучения повседневной жизни советского общества в период перестройки 1985-1991 гг. в курсе истории России в 11 классе.

Достижение данной цели предопределяет постановку и решение следующих задач:

1. Исследовать социокультурный и исторический контекст, в котором создавались выбранные художественные фильмы
2. Выявить характерные черты репрезентации повседневности перестройки в художественном кино
3. Разработать методические рекомендации по использованию произведений художественного кинематографа второй половины 1980-х – начала 1990-х гг. для изучения повседневной жизни советского общества периода перестройки и проверить их эффективность в ходе апробации на уроке истории в 11 классе
4. Оценить возможности и педагогический потенциал использования художественного кино как исторического источника для изучения повседневности перестройки

Хронологические границы охватывают 1985-1991 гг., это связано с тем, что эти годы вошли в историю как период перестройки, предопределивший становление нового типа общества. Кинофильмы, к которым мы обращаемся в данной работе, так же принадлежат этому временному отрезку, в них ярко отражены противоречия социального развития советского общества.

Степень изученности. Феномен повседневности находится в центре внимания представителей различных областей гуманитарного и социального знания: философов и социологов, антропологов и культурологов. Если попытаться в немногих словах охарактеризовать историю повседневности как определенный подход, можно выделить следующие его признаки: междисциплинарность, активный диалог как с другими науками, так и между разными отраслями исторического знания (социальная, экономическая, политическая история), доминирование эго-источников, преимущественное внимание к межличностному и межгрупповому взаимодействию, взгляд на происходящие процессы с позиции их участников, изучение всех видов социальных практик, рутины на всех уровнях и во всех проявлениях (от поведенческой культуры до культуры политической).

При характерных для советской науки классовых обобщениях повседневность в принципе, и советская повседневность, в частности, оставались вне поля изучения историков. Качественно новым этапом в изучении советской повседневности и разработке новых сюжетов жизни населения СССР стал период конца 1980-х–1990-х годов. В это время предметом специального активного исследования стало существование разных групп советского социума, помещенных в разные социальные контексты, в исследовательской практике все чаще применяются методологический инструментарий социокультурного подхода и методы исторической антропологии.

В современной российской историографии происходит активное изучение повседневной жизни советского периода. Сформировалась целая группа ученых, специализирующаяся на проблемах советской повседневности (Г. В. Андреевский², О. Ю. Гурова, В. И. Исаев³, Н. Б. Лебина⁴, А. А.

² Андреевский Г. В. Повседневная жизнь Москвы в сталинскую эпоху. 1920–1930-е годы. М.: Молодая гвардия, 2018. 560 с.

³ Исаев В. И. Необычные судьбы обычных людей: советская повседневность в 1920–1930-е гг. Новосибирск: Параллель, 2008. 188 с.

⁴ Лебина Н. Б. Советская повседневность: нормы и аномалии. От военного коммунизма к большому стилю. М.: Новое литературное обозрение, 2015. 488 с.

Сальникова, Е. А. Вишленкова, С. Ю. Малышева⁵, И. В. Нарский, И. Б. Орлов⁶ и др.). В центре внимания советский образ жизни, качество жизни, одежда, праздничная культура, семейные взаимоотношения, жизнь города и села, гендерные проблемы общества, детство и многое другое.

Однако по периоду перестройки (1985-1991 гг.) крупных обобщающих работ, охватывающих всю страну, а не конкретный регион, на данный момент в открытом доступе практически нет. Существующие статьи О. В. Бригадиной⁷, Ю. Н. Ковалевской⁸, Е. С. Нечаевой⁹, а также материалы П. С. Кабытова и О. Б. Леонтьевой¹⁰ позволяют составить представление об отдельных сторонах повседневной жизни тех лет: изменении общественных настроений, восприятию времени, бытовых трудностях и способах приспособления к ним. При этом связь между повседневностью перестройки и ее отражением в художественном кино в научной литературе практически не рассматривалась, что и определяет направление данного исследования.

Для того, чтобы проанализировать игровое кино, необходимо понимать не только контекст, в котором происходят действия фильма, но и символизм, заложенный режиссером и другими членами команды при создании фильма. Достаточно много работ посвящено изучению кинообразов и метафор, среди них можно выделить такие, как: «История отечественного кино. XX век» Зоркой Н. М.¹¹, «Развитие отечественного кинематографа в 1980–1990-е годы»

⁵ Вишленкова Е. А., Малышева С. Ю., Сальникова А. А. Культура повседневности провинциального города: Казань и казанцы XIX–XX вв. Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2008. 449 с.

⁶ Орлов И. Б. Советская повседневность: исторический и социологический аспекты становления. М.: Изд. дом Гос. ун-та - Высш. шк. экономики, 2010. 316 с.

⁷ Бригадина О. В. Жизнь в эпоху перемен: массовое сознание и повседневные практики советского населения в годы перестройки (1985–1991) // Часоп. Беларус. дзярж. ун-та. Гісторыя. 2017. № 3. С. 87–93.

⁸ Ковалевская Ю. Н. Социальное время в структуре повседневности позднего СССР, перестройки и 1990-х гг. // Россия и АТР. 2025. № 4. С. 68–79.

⁹ Нечаева Е. С. Структуры повседневности советского человека в период перестройки (опыт анализа биографических интервью) // Общество: социология, психология, педагогика. – 2012. № 1. С. 21–25.

¹⁰ Кабытов П. С., Леонтьева О. Б. Диалог историков о нашей повседневной жизни в годы перестройки // Самарский земский сборник. 2010. № 1 (19). С. 116–131.

¹¹ Зоркая Н. М. История отечественного кино. XX век. – М.: Белый город, 2020. 512 с.

Григорьян Я. Г.¹², «Освобождение экрана»: советское игровое кино эпохи перестройки» Ларса К.¹³

В связи с методической направленностью работы, изучались также работы, посвященные методике работы с киноисточниками на уроках. В журнале «Преподавание истории в школе» удалось найти несколько полезных и подходящих трудов: «Работа с видеоматериалами на уроках истории» Гудковых А. Н. и О. Н.¹⁴, «Использование видеоматериалов на уроках отечественной истории» Лосева С. А.¹⁵, «Использование видеоматериалов при изучении истории» Шабуневич Н. А.¹⁶ Исследования носят во многом поверхностный характер: в одних работах подчеркивается важность формирования учебно-исследовательской деятельности учеников на примере использования видеоматериалов как самостоятельного исторического источника, в других – исследуются проблемы исторической достоверности используемых кинокартин и их соотнесения с временными рамками урока. Несмотря на актуальность данного приема в современном образовании и наличие посвященных ему работ (включая публикации в журнале «Преподавание истории в школе»), опыт использования кинофильмов и видеоматериалов на уроках разных форм остается фрагментарно изученным в теории и методике обучения истории.

Таким образом, в исследовательской литературе сложилась ситуация, при которой советская повседневность эпохи перестройки и игровое кино этого периода изучаются преимущественно изолированно друг от друга, а накопленный педагогами опыт работы с киноисточниками на уроке пока не получил развернутого методического обобщения на стыке этих двух областей.

¹² Григорьян Я. Г. Развитие отечественного кинематографа в 1980–1990-е годы // Преподавание истории в школе. – 2022. – № 5. С. 35–42.

¹³ Ларс К. «Освобождение экрана»: советское игровое кино эпохи перестройки // Визуальная антропология: режимы видимости при социализме. М., 2009. С. 414–428.

¹⁴ Гудков А. Н., Гудкова О. Н. Работа с видеоматериалами на уроках истории // Преподавание истории в школе. 2002. № 8. С. 51–55.

¹⁵ Лосев С. А. Использование видеоматериалов на уроках отечественной истории // Преподавание истории в школе. 2008. № 6. С. 64–68.

¹⁶ Шабуневич Н. А. Использование видеоматериалов при изучении истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2001. № 5. С. 21.

Соединение исторического содержания, художественной специфики перестроечного кинематографа и практических приёмов преподавания ещё только предстоит восполнить.

В исследованиях советской повседневной жизни наблюдается приращение источниковой базы за счет документальных и художественных фильмов.

Источниковую базу исследования составили такие нормативные акты, как:

– ФГОС СОО (Федеральный государственный образовательный стандарт (Среднее общее образование)¹⁷ – документ определяет задачи и содержание школьного образования, а также устанавливает ориентиры оценки личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, называя реальные виды деятельности, которыми обучающийся должен овладеть к концу обучения. На основе ФГОС разработаны учебно-методические пособия, которые дают рекомендации по проектированию уроков, разработке заданий и применению образовательных технологий, соответствующих современным требованиям,

– Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории¹⁸ – определяет содержание школьного предмета «История России» и основные подходы к преподаванию отечественной истории в современной школе с перечнем рекомендуемых для изучения тем, понятий и терминов, событий и персоналий. Кроме того, на основе стандарта вносятся изменения в контрольно-измерительные материалы ЕГЭ.

Для того, чтобы проанализировать возможность использования художественного кино в учебном процессе для изучения периода перестройки,

¹⁷ МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ "ОБ УТВЕРЖДЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ" от 17.05.2012 № 413 // Российская газета. - № 1645. - с изм. и допол. в ред. от 11.12.2020.

¹⁸ Российское историческое общество. Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории. 2020. URL: <https://historyrussia.org> (дата обращения: 22.02.2025)

был изучен УМК (Учебно-методический комплекс) по истории России, находящийся в общем доступе и соответствующий ФГОС:

1. Учебник по истории России. 1945 год – начало XXI века. 11 класс. Базовый уровень (Мединский В.Р., Торкунов А.В.¹⁹),
2. Учебник по истории России. 1946 г. – начало XXI в. 11 класс. Базовый уровень. Часть 2 (Данилов А.А., Торкунов А.В., Хлевнюк О.В. и др.²⁰),
3. Учебное наглядное пособие по истории России. 11 класс. Базовый уровень (Мединский В.Р.²¹)

Помимо нормативных актов и учебной литературы, в работе использовались знаковые художественные фильмы периода перестройки, как: «Курьер» (1986) и «Город Зеро» (1988) Карена Шахназарова, «Маленькая Вера» (1988) Василия Пичула, «Интердевочка» (1989) Петра Тодоровского, «Авария – дочь мента» (1989) Михаила Туманишвили и «Дорогая Елена Сергеевна» (1988) Эльдара Рязанова. При выборе источников учитывался не жанр художественного кино, а репрезентация повседневности периода перестройки от лица людей разного пола, возраста и статуса. Это обусловлено необходимостью составить наиболее полную картину и рассмотреть все стороны жизни: образование, работа, условия жизни, отношение к окружающей действительности, проблемы, с которыми сталкивается каждый человек, моральные ценности, мечты и надежды.

Представленных источников в совокупности с указанной научной литературой достаточно для решения цели и задач, поставленных в выпускной квалификационной работе.

Методологической основой исследования является историко-антропологический подход, позволяющий установить важные элементы и

¹⁹ Мединский В.Р., Торкунов А.В. История России. 1945 год – начало XXI века. 11 класс. Базовый уровень. М., 2024. 447 с.

²⁰ Данилов А.А., Торкунов А.В., Хлевнюк О.В. и др. История России. 1946 г. – начало XXI в. 11 класс. Базовый уровень. Часть 2. М.: Просвещение, 2020. 161 с.

²¹ Мединский В.Р. История. 11 класс. Учебное наглядное пособие. Базовый уровень.. М., 2023. 39 с.

составляющие повседневной жизни в период перестройки. В процессе работы для достижения поставленных цели и задач были использованы общенаучные (контент-анализ аудиовизуальных источников, обобщение, синтез, сравнительный анализ, анализ и изучение специальной научной литературы) и дидактические (беседа, анкетирование) методы.

Практическая значимость заключается в реализации результатов выпускной квалификационной работы в учебном процессе в рамках отечественной истории для обучающихся старших классов. Выявленные в результате исследования факты могут оказаться полезными для корректировки исторического и художественного освещения советской повседневности периода перестройки 1985-1991 годов.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, 2 глав, заключения, списка использованных источников и литературы, приложения (технологическая карта урока, рабочий лист, анкета-рефлексия, результаты апробации методической разработки в виде диаграмм).

ГЛАВА 1 ПОВСЕДНЕВНОСТЬ ПЕРЕСТРОЙКИ (1985-1991 гг.) КАК ОБЪЕКТ ИСТОРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В КИНЕМАТОГРАФЕ

1.1 Понятие и структура повседневности как объекта исторического исследования

Теоретическим фундаментом настоящего исследования выступает повседневность, поэтому ее понятие, структуру и содержание необходимо прояснить, прежде чем обращаться к анализу кинематографических источников. Понимание того, что представляет собой повседневность как феномен и как научная категория, дает возможность выстроить обоснованную систему критериев отбора кинематографических источников и корректно интерпретировать их содержание.

Интерес к повседневности как к самостоятельному предмету научного исследования сформировался в гуманитарных науках во второй половине XX века. Этот поворот, получивший в историографии наименование «историко-антропологического переворота», был связан с исчерпанностью парадигмы позитивизма и устареванием марксистского и структуралистского подходов в исторической науке. В фокус изучения попал не столько политик, полководец или мыслитель, сколько «маленький человек», чья повседневная жизнь, привычки и эмоциональное состояние до того считались недостойными внимания исторической науки.

История повседневности выступила антитезой тотальной истории. Отказавшись от построения глобальных теорий, она сосредоточилась на изучении жизни людей в локальных контекстах их культур. Это, по определению Е.Д. Смирновой, «поле, где с наибольшей полнотой осуществляется творческий синтез дисциплин всего гуманитарного цикла, где переосмысляются, дополняя друг друга, данные археологии и лингвистики,

литературоведения и фольклористики, экономической и социальной истории»²².

Одним из первых к систематическому осмыслению повседневности обратился немецкий философ Эдмунд Гуссерль, который ввел в научный оборот понятие «жизненный мир». В работе «Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология» он определил жизненный мир как наглядный, испытываемый и доступный опыту мир, в котором практически разыгрывается вся человеческая жизнь²³. Важнейшая характеристика этого мира заключается в его общей значимости для всех людей независимо от их культурного и социального положения. Гуссерль сформулировал проблему, имеющую прямое отношение к методологии исторического исследования. Она заключается в объяснении того, почему одни и те же предметы опыта обладают одним и тем же смыслом для разных людей и почему они обозначаются одними и теми же свойствами (предикатами).

Продолжатель феноменологической традиции Альфред Шюц, чья работа «Смысловое строение социального мира» заложила основы социологии повседневности, определил ее как область действительности, которую взрослый бодрствующий человек, стоящий на позиции здравого смысла, застает как безусловную данность²⁴. Шюц выделил шесть признаков повседневности: 1) активная трудовая деятельность, направленная на преобразование внешнего мира; 2) естественность установки; 3) напряженное отношение к жизни; 4) специфическое восприятие времени; 5) личностная определенность индивида; 6) особая форма социальности – типизированный мир²⁵. Это задает конкретные параметры анализа, позволяя при изучении кинематографических источников фокусироваться не на уникальных

²² Смирнова Е.Д. Повседневность Средневековья: моногр. М., 2005. С. 7

²³ Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. - 2-е изд. - СПб.: Владимир Даль, 2022. - 399 с.

²⁴ Розенберг Н.В. Культура повседневности: методология исследования монография / Н.В. Розенберг; М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования "Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина". Тамбов: Изд-во ТГУ, 2010. С. 18

²⁵ Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137.

сюжетных обстоятельствах, а на воспроизводимых обыденных практиках, запечатленных в фильмах перестроечной эпохи.

Теория повседневности получила дальнейшее развитие в работах Петера Бергера и Томаса Лукмана, которые в своей работе «Социальное конструирование реальности» ввели в научный оборот понятие «повседневный мир» и дали толчок концепциям социального конструирования идентичностей. Бергер и Лукман показали, что повседневная реальность не просто дана человеку, а постоянно воспроизводится им в процессе взаимодействия с другими людьми. Именно в повседневном общении складываются те стереотипы и правила, которые со временем закрепляются в обществе и начинают восприниматься как обязательные для всех.

Повседневность можно рассматривать как отдельную сферу человеческой жизни. По определению А.Л. Ястребицкой, она включает «всю жизненную среду человека, сферу непосредственного потребления, удовлетворения материальных и духовных потребностей, связанные с этим обычаи, ритуалы, формы поведения, привычки сознания»²⁶. Это значит, что повседневность не ограничивается только бытовой стороной существования. Исходя из такого понимания, она объединяет достаточно разнородный круг явлений, складывается как из практических навыков, так и из укоренённых в сознании шаблонов мышления, которые человек применяет автоматически.

В современной исторической науке представлено множество подходов к определению повседневности. Некоторые исследователи подразумевают под повседневностью главным образом сферу частной жизни, охватывающую вопросы семьи, домашнего быта, воспитания детей, досуга, дружеских связей и круга общения. Другие авторы, как, например, Ш. Фицпатрик, изучавшая советскую повседневность, выбирают ракурс «повседневности в чрезвычайное время», фокусируя те обиходные практики, формы поведения и стратегии выживания и продвижения, которыми пользуются люди в

²⁶ Ястребицкая А. Л. Повседневность и материальная культура средневековья в отечественной медиевистике // Одиссей: Человек в истории. 1991. М.: Наука, 1991. С. 95.

специфических социально-политических условиях (применительно к советскому периоду – в условиях государственного социализма, тотальной идеологизации общественной жизни, дефицита и плановой экономики).

Т.Л. Кузьменкова, анализируя повседневность в социально-философском контексте, предлагает использовать три подхода к ее изучению: онтологический (повседневность как сфера бытия человека, живущего в определенное время и в определенном обществе), аксиологический (выявление ценностей индивида, социальных групп и общества) и гносеологический (анализ полученного жизненного опыта и его переосмысление)²⁷. Это позволяет на практике анализировать в кинематографических источниках не только материальную сторону повседневности (жилище, одежду, питание), но и систему ценностей героев, а также способы их рефлексии происходящих событий.

Что касается структуры повседневности, то здесь исследователи выделяют несколько подходов. Ф. Бродель, известный представитель школы «Анналов», предложил рассматривать «структуры повседневности», подразумевая под этим способы организации и оформления пространства человеческой жизни (архитектура, ландшафт, организация интерьера), а также способы поведения и общения (обряды, обычаи, традиции, ритуалы, этикет). В своем фундаментальном труде «Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV-XVIII вв.» Бродель детально проанализировал такие аспекты повседневности, как: питание, жилище, одежда, деньги, технологии, то есть все то, что составляет материальную основу человеческого существования²⁸. Именно Бродель продемонстрировал, как анализ «деталей» повседневности может привести к пониманию фундаментальных сдвигов в экономической и социальной истории.

²⁷ Кузьменкова Т.Л. Социально-философская рефлексия феномена повседневности // Наука. Культура. Общество. 2025. Т. 31. № 2. С. 52-58.

²⁸ Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV-XVIII вв. М.: Прогресс, 1986. Т. 1. С. 42

В учебных материалах по истории повседневности структура повседневности раскрывается через три источника и три составные части. К источникам повседневности, согласно О.В. Голубевой, относятся: природная и социальная среда, общественные установления и государственные акты, материальный и образовательный уровень людей²⁹.

В.Л. Шабанов, используя деятельностный подход к повседневности, основанный на принципах структурного анализа, утверждает, что повседневность структурируется системой взаимосвязанных видов деятельности (практик), реализующих потребности и возможности индивида и обеспечивающих желаемые уровни потребления и досуга посредством доступных направлений труда и быта. Повседневная деятельность, по мнению исследователя, является целерациональным поведением, в основе которого лежит стремление индивида реализовать личные потребности, а также одновременно с этим выполнить ролевые установки и учесть требования внешней социальной среды.

Значимой для понимания повседневности является и концепция Мишеля де Серто, который предложил рассматривать повседневные практики как формы активного творчества, а не пассивного потребления социального порядка. Де Серто описывал активность социальных акторов, которые, усваивая навязываемые им извне правила и нормы, перерабатывают и адаптируют их к собственным нуждам и интересам³⁰. В применении к перестроечному кинематографу этот подход означает, что фильмы могут быть проанализированы не только как отражение дефицита, очередей и прочих структур позднесоветской повседневности, но и как демонстрация того, как обычные люди «мастерили» свои жизни в этих условиях, находили обходные

²⁹ Голубева О.В. История повседневности: учебно-методическое пособие. Саратов: Издательство Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, 2023. С. 15-16

³⁰ Пушкарева Н.Л., Любичанковский С.В. Понимание истории повседневности в современном историческом исследовании: от школы Анналов к российской философской школе // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. №1. С.10

пути, использовали социальные связи и проявляли индивидуальную активность в условиях жесткой системы.

Анализ работ ведущих теоретиков позволяет выделить ключевые характеристики повседневности как феномена и научной категории. Первой характеристикой является нерелексируемость. Повседневность представляет собой сферу автоматических, привычных действий, которые совершаются без специального обдумывания. Человек не задается вопросом о том, почему он совершает то или иное действие, а просто его выполняет, следуя усвоенным с детства образцам. Именно поэтому Гуссерль и Шюц называли повседневность сферой само собой разумеющегося.

Второй характеристикой выступает повторяемость и цикличность. Повседневные практики воспроизводятся изо дня в день, из недели в неделю, образуя устойчивые временные структуры такие, как: смена утра, дня и вечера, чередование рабочих дней и выходных, будней и праздников.

Третьей характеристикой является интерсубъективность. Повседневный мир существует не для отдельного индивида, а для всех членов сообщества. Он является общим и разделяемым, что и делает возможным взаимопонимание и социальное взаимодействие.

Четвертой характеристикой повседневности выступает прагматическая направленность. Повседневное сознание ориентировано не на познание мира как такового, а на решение практических, жизненных задач. Человеку в повседневности важно не столько то, как устроен мир, сколько то, как в этом мире выжить и сохранить себя.

Пятой характеристикой является типизация. Повседневное восприятие оперирует стереотипами и клише. Вместо уникального и неповторимого объекта человек видит вокруг себя знакомые образы: магазин, очередь, рабочее место, утренний подъем, автобус на маршруте, что позволяет экономить когнитивные ресурсы и быстро ориентироваться в ситуации.

Наконец, шестой характеристикой выступает связь с телом и предметным окружением. Повседневность разворачивается в конкретном

пространстве (дом, улица, двор, место работы) и предполагает взаимодействие с предметами быта, орудиями труда, вещами.

Категория повседневного включает в себя, во-первых, событийную область публичной повседневной жизни, прежде всего мелкие частные события, пути приспособления людей к событиям внешнего мира. Во-вторых, это обстоятельства частной, личной домашней жизни, быт в самом широком смысле. В-третьих, это эмоциональная сторона событий и явлений, переживание обыденных фактов и бытовых обстоятельств отдельными людьми и группами людей.

В различных работах синонимами «повседневности» выступают «обыденность», «рутина», «среда обитания», «быт», «будни», «образ жизни», однако единого определения явления до сих пор не существует. Трудности формулирования обусловлены привычностью самих каждодневных практик (исследователь изучает то, в чем сам ежедневно участвует), а также широтой изучаемого феномена, который потенциально включает едва ли не все стороны человеческого существования. Поэтому для любого конкретного научного исследования необходимо сузить понятие повседневности, задать его границы.

В современной методологии обозначение границ широкого понятия достигается несколькими способами. Во-первых, через выделение устойчивых признаков «повседневного»: регулярная повторяемость (цикличность), привычность (нерефлексируемость), длительность (развернутость во времени), массовость (общность для многих людей), а также присутствие в жизни каждого человека безотносительно к его социальному статусу. Если какое-либо явление не обладает этими признаками (например, является единичным, нерегулярным или доступным только узкой группе лиц в определенном регионе), его вряд ли можно отнести к сфере «собственно повседневности» в строгом смысле слова. Для настоящего исследования это означает, что при отборе кинематографических источников и их последующем анализе следует фокусироваться именно на тех сценах и деталях, которые фиксируют повторяющиеся, массовые, привычные для большинства

населения практики, а не на уникальных, экзотических или элитарных явлениях. Во-вторых, сужение достигается через локализацию исследования в конкретных пространственно-временных рамках: повседневность нельзя изучать «вообще» – она всегда принадлежит конкретному обществу, конкретной эпохе, конкретному социальному слою. Следовательно, любое исследование повседневности должно жестко привязываться к конкретному историческому контексту (в данном случае к советскому обществу периода перестройки (1985-1991 гг.), с его специфическими экономическими, политическими и культурными условиями). Таким образом, приступая к анализу кинематографа как исторического источника по истории повседневности перестройки, понятие повседневности будет использоваться не в его максимально широком, «философском» значении, а как совокупность повторяющихся, массовых, привычных практик, характерных для советского общества в 1985-1991 годах.

Обобщая различные подходы к определению понятия повседневности, можно выделить шесть ключевых сфер, которые в совокупности охватывают практически все аспекты человеческого существования.

Первая сфера представлена трудовой деятельностью, то есть тем, чем человек занимается в рабочее время. Для большинства людей в любом обществе именно труд является основной формой времяпрепровождения и источником средств к существованию. Анализ трудовой деятельности включает в себя исследование условий труда, его содержания и характера, режима работы, отношений в трудовом коллективе, удовлетворенности трудом.

Вторая сфера охватывает быт, то есть все, что связано с воспроизводством человека как биологического существа и члена семьи. Сюда относятся питание, одежда, жилище, гигиена и уход за телом, ведение домашнего хозяйства. Как подчеркивает Т.Л. Кузьменкова, повседневность формируется и существует как результат деятельности, происходящей именно в труде, быту и досуге.

Третья сфера включает семейные и родственные отношения. В семье происходит первичная социализация человека, формируются базовые ценности и привычки. Анализ семейной повседневности предполагает изучение распределения ролей в семье, характера отношений между супругами, родителями и детьми, практик воспитания и ухода.

Четвертая сфера представляет собой досуг и свободное время. Это та часть повседневности, которая наименее регламентирована и в которой человек может проявить свою индивидуальность. Сюда относятся формы развлечений такие, как: кино, театр, телевидение, чтение, музыка, хобби и увлечения, общение с друзьями, спорт, туризм и путешествия. Как отмечают исследователи, содержание и продолжительность свободного времени существенно различаются у разных социальных групп, что делает этот аспект повседневности важным в том числе для понимания социальной стратификации.

Пятая сфера связана с окружающей средой. Повседневность всегда локализована в пространстве: от конкретного города до квартиры. Анализ этой сферы включает в себя исследование городского ландшафта, транспортной доступности, благоустройства территории, характера застройки, наличия общественных пространств.

Шестая сфера охватывает общественные настроения и ментальности, то есть то, что находится на пересечении индивидуальной психологии и общественного сознания. Это страхи, надежды, ожидания, настроения людей, их представления о том, что хорошо и что плохо, их отношение к власти, к происходящим событиям, друг к другу. Именно эта сфера наиболее трудноуловима для исследователя, поскольку она редко фиксируется в документах и требует особых методов реконструкции. Исключительную ценность для ее изучения приобретают художественные источники, включая литературу, живопись и кинематограф, которые способны передать дух эпохи на эмоциональном уровне. Историческая наука все более активно использует художественное наследие в качестве своеобразного документального

свидетельства эпохи, поскольку кинематограф способен запечатлеть те стороны повседневности, которые редко фиксировались в официальных документах.

На основании вышеизложенного можно заключить, что понятие «повседневность» является широким и многогранным: каждый исследователь в зависимости от своих научных интересов и методологических установок определял его по-разному, акцентируя внимание на различных аспектах человеческого существования. Однако при всем многообразии подходов в работах ведущих теоретиков устойчиво выделяются шесть общих составляющих: труд, быт, семья, досуг, пространственная среда и общественные настроения. Именно на этот перечень в дальнейшем и будет опираться настоящее исследование – он послужит основой для отбора и анализа кинематографических источников периода перестройки. Последовательная фиксация того, какие из выделенных составляющих и каким образом представлены в кадре, позволит перевести кинематографический образ из плоскости эмоционального восприятия в источниковедческий анализ.

1.2 Социально-бытовая повседневность в годы перестройки

Эпоха перестройки в истории Советского Союза стала временем кардинальных изменений в повседневной жизни населения. Развитие событий в сферах экономики, политики и культуры самым непосредственным образом влияло на быт, социальные практики, модели поведения, а также ожидания граждан, формируя новые ориентиры общественной динамики. Как было обосновано в предыдущем параграфе, анализ повседневности целесообразно проводить по шести ключевым сферам: труд, быт, семья, досуг, пространственная среда и общественные настроения, поскольку именно они в совокупности охватывают практически все аспекты человеческого существования.

Прежде всего стоит отметить, что на начальном этапе реформ общественные настроения отличались преобладанием энтузиазма и подъемом.

Приход в 1985 году Михаила Сергеевича Горбачева на пост Генерального секретаря ЦК КПСС воспринимался большинством как предвестие долгожданных перемен. Как подчеркивает С.А. Петрова, после затяжного периода «застоя» общество остро ощущало необходимость обновления: «Люди ждали перемен, но никто не осознавал, какой высокой окажется цена этих изменений»³¹.

На этом фоне особую роль сыграла гласность, ставшая краеугольным камнем новой политической доктрины. Она радикально изменила структуру информационного пространства. Впервые за долгие десятилетия в Советском Союзе средства массовой информации получили возможность обсуждать ранее табуированные темы, такие как политические репрессии, коррупция и экономические провалы. Это привело к тому, что общество получило доступ к реальному положению дел как внутри страны, так и за ее пределами, что стало настоящим вызовом устоявшимся представлениям.

Вместе с тем расширение информационных границ сопровождалось нарастанием социальной тревожности. Как обоснованно отмечает А.Н. Сидоров, раскрытие трагических страниц истории СССР и современного положения дел вызывало у населения шок и подрывало доверие к государственным институтам³². Следовательно, гласность выполняла двойственную функцию: будучи инструментом демократизации, она одновременно способствовала расшатыванию общественного сознания.

Общественные настроения периода перестройки отличались глубокой противоречивостью. Как отмечает В.А. Исаев, перестройка изначально задумывалась как мягкая адаптация социалистической системы через рыночные элементы без разрушения государственного каркаса³³. Однако на практике непоследовательность реформ и внутренние противоречия вели к тому, что доверие к власти падало. С одной стороны, ослабление цензуры и

³¹ Петрова С. А. Быт советского человека в годы перестройки. – Казань: Казанский университет, 2021. – С. 98.

³² Сидоров А. Н. Социальная повседневность в позднем СССР. – Екатеринбург: УрФУ, 2024. – С. 154.

³³ Исаев В.А. Социально-экономическая модернизация СССР в годы перестройки. М.: Наука, 2022. С. 56

расширение возможностей для самовыражения стимулировали рост гражданской активности и культурного многообразия. С другой стороны, экономические трудности, инфляция и дефицит порождали разочарование и апатию. По свидетельству современников, к концу 1980-х годов многие стали испытывать ощущение затяжного характера преобразований, а в обществе созрели черты социального неравенства³⁴.

Трудовая сфера в годы перестройки претерпела существенные изменения, связанные с попытками реформирования советской экономической модели. Первый этап (1985-1987) получил название политики «ускорения». Модернизация экономики мыслилась без изменения ее социалистического характера. В 1987 году приняли Закон о государственном предприятии, который расширял самостоятельность предприятий, но централизованное планирование сохраняло доминирующее положение. Хозрасчетные механизмы работали формально³⁵.

Отдельного упоминания требует госприемка – новая форма контроля качества продукции. В.А. Исаев пишет, что качество она не улучшила, но выросла бюрократическая нагрузка на предприятия³⁶. Первый этап реформ не затронул базовых основ советской экономической модели, изменения оставались поверхностными.

К 1987 году выяснилось, что без более глубокой трансформации реформировать систему не выходит. Начинается второй этап (1987-1989). Его содержание составили структурные преобразования. Главным шагом второго этапа стал Закон о кооперативах 1988 года. Он разрешал частную инициативу в сфере производства и услуг. Кооперативный сектор рос очень быстро. Нормативная база отсутствовала. Это разгоняло теневую экономику и спекулятивные операции. Как отмечает Дегтяренко А.Ю., к 1989 году в стране

³⁴ Галимзянова Е. Повседневность времен перестройки // Энциклопедия «Всемирная история» URL: <https://w.histrf.ru/articles/povsednevnost-vremen-perestrojki> (дата обращения: 17.03.2025)

³⁵ Шестаков В.А. История СССР в период перестройки (1985–1991 гг.): Учебное пособие. М.: Наука, 2022. С. 265

³⁶ Исаев В.А. Социально-экономическая модернизация СССР в годы перестройки. М.: Наука, 2022. С. 58

работало больше 200 тысяч кооперативов, но значительная их часть просто перепродавала дефицит³⁷. Это свидетельствует о том, что трудовая повседневность перестроечного периода характеризовалась рассогласованием между новыми экономическими механизмами и старыми плановыми принципами, что создавало у работников ощущение нестабильности и неуверенности в завтрашнем дне. Многие работники оборонных и научных предприятий были вынуждены искать любые возможности для подработки в торговле и сфере услуг.

Дефицит товаров первой необходимости, усиленный инфляцией, стал одной из самых острых проблем конца 1980-х. М.В. Журавлева описывает повседневность тех лет так: пустые полки, многочасовые очереди, карточная система снабжения³⁸. Экономические трудности обострялись быстро. В 1989 году в Москве ввели карточки на сахар, мыло, крупы. В регионах ситуация складывалась еще тяжелее.

При этом проблема очередей в СССР не сводилась только к тотальному дефициту поздней перестройки. Даже в относительно благополучные годы существовал дефицит торговых площадей и работников сферы услуг, что порождало очереди за самыми обычными товарами, включая хлеб. Как отмечает В.Г. Николаев, очередь сама по себе переживалась советским человеком как «общность», а участие в очередях было для него опытом включения в нее³⁹. Однако именно в годы перестройки дефицит приобрел всеобщий и катастрофический характер. Произошел резкий рост личных доходов населения вне всякой связи с производством: если в 1981-1987 годы ежегодный прирост денежных доходов составлял в среднем 15,7 млрд рублей, то лишь за первое полугодие 1991 года доходы выросли на 95 млрд рублей⁴⁰.

³⁷ Дегтяренко А.Ю. Кооперативное движение в СССР в 1980-е годы. М.: Наука, 2022. С. 135-137

³⁸ Журавлева М. В. Социальные трансформации позднего социализма. – Новосибирск: Сибирское отделение РАН, 2023. – С. 89.

³⁹ Николаев В.Г. Советская очередь как среда обитания // Россия и современный мир. 2000. №3. С. 37.

⁴⁰ Кракова С. «И чего у нас только нет!»: как в СССР доставали дефицит // Газета.Ru URL: <https://www.gazeta.ru/business/2018/10/12/12019123.shtml> (дата обращения: 17.03.2025)

Таким образом потребление росло, люди массово закупались впрок, а товарные запасы сокращались, что привело к краху потребительского рынка.

Из открытой торговли исчезали простейшие товары – не только продовольственные, но и непродовольственные (мыло, спички, зубные щетки, расчески). Единственным продуктом, постоянно присутствовавшим на прилавках мясных отделов, был суповой набор, то есть одни кости. Вместо кофе покупали кофейный напиток с цикорием, индийским чаем даже расплачивались за мелкие услуги. На получение некоторых товаров были введены талоны, в то время как продолжали расти «черные» рынки, где цены значительно превышали официальные. В этих условиях расцвела «фарцовка» – подпольная продажа труднодоступных товаров, часто импортных. Фирменные джинсы у фарцовщика можно было купить за 150 рублей, тогда как зарплата рабочего в среднем составляла от 80 до 200 рублей в месяц⁴¹.

В условиях тотального дефицита возникали новые механизмы социальной мобильности. Доступ к дефициту превратился в важный показатель статуса. Как отмечает Дегтяренко А.Ю., кооперативные магазины и спекулянты стали частью повседневного ландшафта перестроечной эпохи, символизируя новые формы социального расслоения⁴². Люди осваивали новые стратегии выживания: «доставание» через знакомства и блат, стояние в очередях, использование талонов и карточек. Даже когда дефицитные товары появлялись в продаже, их количество было ограничено. Везучими оказывались те, у кого были знакомые продавцы, которые могли предупредить, что скоро завезут товар. Люди искали дружбы с такими продавцами, чтобы получить товар «по знакомству», часто через черный ход магазина по завышенной цене⁴³.

Советская экономика работала таким образом, что непрерывное создание дефицита в сфере производства дублировалось непрерывным

⁴¹ Там же.

⁴² Дегтяренко А.Ю. Кооперативное движение в СССР в 1980-е годы. М.: Наука, 2022. С. 135-137

⁴³ Кракова С. «И чего у нас только нет!»: как в СССР доставали дефицит // Газета.Ru URL: <https://www.gazeta.ru/business/2018/10/12/12019123.shtml> (дата обращения: 17.03.2025)

воспроизведением очередей в сфере распределения. Стояние в очередях было на протяжении нескольких поколений рутинной, само собой разумеющейся частью повседневного существования, но в годы перестройки дефицит приобрел особенно острые формы. Соседские семьи группировались и стояли за разными товарами, а потом обменивались покупками.

Отдельно надо сказать об антиалкогольной кампании 1985 года. Поначалу она дала результаты, но затем поступления в бюджет резко упали. Это усугубило кризис в экономике. В.А. Исаев приводит цифру: снижение доходов достигало примерно 10% годового ВВП⁴⁴. Для бытовой повседневности кампания обернулась исчезновением алкоголя из свободной продажи, ростом самогонварения и длинными очередями за водкой, что также становилось частью повседневного опыта миллионов граждан. Власти проводили кампанию прежними авторитарными мерами: закрывались торговые точки, вырубались целые плантации виноградника, практиковались увольнения, что вызывало скрытый протест в обществе.

Семейная повседневность в годы перестройки также претерпевала изменения, обусловленные общим социально-экономическим кризисом. Рост инфляции и дефицита увеличивал нагрузку на семейный бюджет, заставляя всех членов семьи, включая женщин и подростков, искать дополнительные источники дохода. Традиционное распределение ролей в семье, где мужчина выступал основным кормильцем, а женщина отвечала за домашний быт, начинало размываться. Женщины все чаще были вынуждены работать на износ или включаться в «челночную» торговлю, чтобы обеспечить семью продуктами и одеждой. Для многих семей главным средством поддержания уровня жизни стал труд на садово-огородном участке⁴⁵. В брежневскую эпоху садовые участки в 6 соток стали скорее формой досуга для горожан, хотя,

⁴⁴ Исаев В. А. Указ. соч. – С. 255.

⁴⁵ Галимзянова Е. Повседневность времен перестройки // Энциклопедия «Всемирная история» URL: <https://w.histrf.ru/articles/povsednevnost-vremen-perestrojki> (дата обращения: 17.03.2025)

конечно, выполняли роль и подсобного хозяйства. В годы перестройки их значение как источника продуктов питания резко возросло.

Одновременно политика гласности выводила на общественное обсуждение ранее закрытые темы семейного насилия, разводов, проблем воспитания детей, что способствовало постепенной трансформации общественного сознания в отношении института семьи. К концу 1980-х годов в стране резко упала рождаемость, что также было следствием экономической нестабильности и неуверенности людей в завтрашнем дне.

Изменения затронули и досуговую сферу. Благодаря политике гласности советские граждане получили доступ к ранее недостижимому западному культурному продукту: кинофильмам, музыке, журналам мод. Особо знаковым событием стало начало публикации в СССР журнала *Burda Moden* в 1987 году. Как справедливо замечает Журавлева М.В., «каждый выпуск журнала становился событием, передавался из рук в руки, читался до дыр»⁴⁶.

Особенно сильное влияние западной культуры ощущалось в молодежной среде. Появление таких рок-групп, как «Кино», «ДДТ», «Алиса», ознаменовало новый этап культурной жизни. Песня Виктора Цоя «Перемен!»⁴⁷ стала негласным гимном поколения, выражая стремление к свободе и обновлению. Молодежь стремительно перенимала западные стили одежды, музыкальные вкусы и формы самовыражения, что в условиях кризиса традиционных ценностей приобретало особую социальную значимость.

Важным культурным феноменом второй половины 1980-х годов стало распространение видеосалонов. Видеосалон, где показывали западные боевики, фильмы ужасов или остросоциальные отечественные фильмы (так называемую «чернуху»), стал культовым местом молодежной субкультуры. Сам феномен коллективного просмотра видео в домашних или полуподвальных условиях отражал как дефицит официальных культурных институтов, так и запрос на новую эстетику. Первые советские кассетные

⁴⁶ Журавлева М. В. Указ. соч. – С. 103.

⁴⁷ Петрова С. А. Указ. соч. – С. 157.

видеомагнитофоны, например, «Электроника ВМ-12», были страшным дефицитом и стоили огромных денег.

Что касается пространственной среды, то повседневность перестройки разворачивалась в привычном советском урбанистическом ландшафте – типовых квартирах, заводских цехах, продовольственных магазинах с пустыми полками, очередями у входа, кооперативными палатками и пунктами приема стеклотары. Однако именно в эти годы начинают появляться первые кооперативные кафе, видеосалоны, коммерческие киоски, которые постепенно меняли визуальный облик городов и формировали новые пространства для досуга и общения. Визуальными маркерами эпохи стали также длинные очереди у гастрономов, люди с авоськами и сумками-«тележками», объявления «талоны на сахар», фарцовщики возле гостиниц и валютных баров.

Предметом вожделения и символом достатка в доме считались импортная мебель, особенно «стенки» или «чешки» (мебельный гарнитур чехословацкого производства), хрусталь, импортная бытовая техника. Книги также были предметом настоящей охоты: их покупали у спекулянтов или обменивали в специальных пунктах, сдавая макулатуру и получая талоны на дефицитные издания.

Пространственная среда села отличалась еще большей контрастностью. Важно подчеркнуть, что перестроечная повседневность не была единообразной на всей территории СССР. Существовали существенные различия между столичными городами (Москва, Ленинград), крупными промышленными центрами, провинциальными городами и сельской местностью. В своей монографии О.М. Вербицкая описывает, что в позднесоветский период (1985-1991 гг.) в сознании советских людей произошли серьезные изменения. Если изначально большинство верило, что социализм можно «улучшить» с помощью отдельных рыночных механизмов, то к концу перестройки стало очевидно, что социалистическая система не способна выжить в современных реалиях. Главной целью аграрной реформы

провозглашалось полное насыщение рынка продовольствием и кардинальное улучшение условий жизни на селе, однако из-за отсутствия должных материальных условий и неподготовленности самого сельского населения к рыночным преобразованиям реформа оказалась провальной, что привело к резкому ухудшению материального положения сельских семей⁴⁸.

Сельские жители были недовольны прежде всего социально-бытовой сферой: плохим медицинским обслуживанием, слабой дорожной сетью, низким уровнем газификации, проблемами с торговым и культурным обслуживанием, водоснабжением⁴⁹. Хотя обеспеченность жильем в сельской местности превышала среднегородские показатели, оно значительно уступало городскому по уровню комфорта. Престиж села падал, росла миграция молодежи из деревень в города. Сельская молодежь стремилась как можно скорее «убежать» в город, видя тяжелую, бесперспективную жизнь своих родителей. Рождаемость снижалась, деревни стремительно «старели». К концу 1980-х годов молодежь уходила из села, что приводило к его «старению» и, как следствие, обострению кадрового дефицита.

Отдельного упоминания требует проблема сбережений населения. Когда в 1991 году Советский Союз распался, произошла фактическая ликвидация накоплений миллионов граждан. Многие семьи, откладываявшие деньги на пенсию, на крупные покупки, потеряли все. Этот удар по семейным финансам наложился на общее падение уровня жизни, инфляцию и дефицит, что в совокупности формировало у людей ощущение катастрофы и несправедливости.

Перестройка дала толчок гражданской активности и новым моделям общественного участия. Начали выходить мемуары, публицистика, художественные тексты. Всё это меняло общественное сознание. Шло переосмысление советского прошлого. Рос интерес к репрессиям, ГУЛАГу,

⁴⁸ Вербицкая О.М. Сельская семья на этапе социально-экономических трансформаций 1985-2002 гг. М.: Институт российской истории РАН; Центр гуманитарных инициатив, 2017. 408 с.

⁴⁹ Сидорова Г.П. «Преодоление различий между городом и деревней», или советская городская повседневность против сельской // Культура и искусство. 2019. № 2. С. 28-36

коллективизации. Издавались ранее запрещённые произведения, включая работы Солженицына и Гроссмана. Восприятие истории менялось кардинально.

Ю.Н. Тимофеева точно замечает: открытие исторической правды шокировало миллионы советских граждан и разрушало мифологию советской государственности⁵⁰. Критическое отношение к власти усиливалось, общественный запрос на перемены рос.

Следует особо отметить, что внешнеполитический курс СССР также претерпел существенные изменения, имевшие ощутимые последствия для повседневной жизни граждан. Подписание в декабре 1987 года Договора о ликвидации ракет средней и меньшей дальности (ДРСМД) с США стало важной вехой окончания «холодной войны». Однако, несмотря на международные успехи, они не могли компенсировать нарастающий дефицит и экономический кризис. Более того, открытость границ и поток западной информации, ставшие следствием новой внешней политики, обостряли ощущение отсталости советской экономики и быта, усиливая разочарование в социалистической системе. Знакомство с западными стандартами потребления через телевидение, кино, журналы и редкие поездки за рубеж создавало контраст, который переживался как личная обида и социальная несправедливость.

Подводя итог, следует отметить, что социально-бытовая реальность перестройки оказалась сложным и многослойным явлением. Цензура слабела, возможностей для самовыражения становилось больше, информационное пространство расширялось. Это подталкивало гражданскую активность и культурное многообразие. Но параллельно шли экономические трудности, инфляция, дефицит. Доверие к власти расшатывалось. В таких условиях складывалась новая общественная идентичность. Её основой стали стремление к свободе, гласности и обновлению.

⁵⁰ Тимофеева Ю. Н. Телевидение и политика в СССР: 1985–1991 гг. – М.: Аспект Пресс, 2024. – С. 68.

1.3 Кинематограф как средство отражения общественных трансформацией в годы перестройки

Перестроечные годы (1985-1991) потрясли не только политику и хозяйство. В культуре прежние рамки тоже ломались, и кинематограф угодил в самый центр этих сдвигов. Кино тогда ещё оставалось самым массовым из искусств. Телевидение пока не оттянуло на себя всю аудиторию, залы заполнялись, и режиссёр мог одним фильмом поговорить едва ли не со всей страной. Именно кино раньше других схватило драматизм момента и стало местом для общественной рефлексии.

В позднесоветский период кинематограф занимал особое положение в системе досуга и распространения идей. Кино было не просто развлечением, а важнейшим каналом формирования общественных настроений, поскольку телевидение ещё не достигло той степени проникновения в аудиторию, которая позволила бы ему конкурировать с кинозалами. Ежегодно советские фильмы смотрели миллионы зрителей, а обсуждение новых картин становилось событием, выходящим далеко за рамки собственно художественной критики.

Сильно подтолкнула этот процесс гласность. Цензурные тиски ослабли, и кинематографисты получили доступ к темам, которые прежде нельзя было даже упомянуть в заявке. В.А. Новиков определил перестроечное кино как зеркало. По его словам, в нём смешались и надежды, и страхи общества, у которого из-под ног ушли привычные ориентиры⁵¹.

Первым крупным событием новой волны стал выпуск «полочных фильмов». Так называли картины, отснятые в 1970-х или начале 1980-х, но запрещённые цензурой. Их возвращение на экран само по себе означало, что старые запреты обрушились. Среди таких картин выделяются «Проверка на дорогах» Алексея Германа, «Комиссар» Александра Аскольдова и «Агония» Элема Климова. Эти ленты заново ставили вопросы о советском прошлом. Зритель получал совсем другой взгляд на историю страны. По справедливому

⁵¹ Новиков В. А. Перестройка в кадре: кинематограф и общество. – М.: Вузовская книга, 2022. С. 203

замечанию Н.М. Зоркой, «освобождение полочных фильмов стало символическим актом восстановления исторической памяти и преодоления культурной травмы»⁵².

Важно отметить, что перестроечный кинематограф не возник на пустом месте. Ему предшествовали кинематографические поиски 1960-х годов, когда такие режиссеры, как: Михаил Ромм, Григорий Чухрай и Андрей Тарковский, начали отходить от канонов социалистического реализма. Однако к 1970-м годам эти тенденции были свернуты, наступил период так называемого «малюкартинья», когда количество выпускаемых фильмов сократилось, а контроль над тематикой ужесточился. Перестройка, таким образом, стала для кинематографистов долгожданным освобождением от накопившихся ограничений.

В годы перестройки произошли и институциональные изменения в организации кинопроизводства. В 1986 году на V съезде кинематографистов СССР произошла смена руководства Союза кинематографистов, что ознаменовало разрыв с консервативной линией предшествующих лет. Новым секретарем правления был избран режиссер Элем Климов, при котором началась реабилитация многих ранее запрещенных фильмов и режиссеров. Появились новые кинематографические объединения такие, как: киностудия «Круг» (1987), объединившая молодых режиссеров, и «Киноассоциация» (1989), стремившаяся к независимости от государственного финансирования. Эти структуры позволяли режиссерам работать с меньшим идеологическим давлением и быстрее реагировать на общественные запросы.

Параллельно с процессом легализации запрещенных ранее произведений, в условиях ослабления административного давления, начала формироваться новая кинематографическая реальность. Режиссеры стремились говорить открыто о тех социальных проблемах, которые прежде

⁵² Зоркая Н. М. История отечественного кино. XX век. – М.: Белый город, 2020. С. 58.

находились под запретом: коррупции, моральной деградации, отчуждении человека в обществе.

Если в предшествующий период доминировали производственные драмы, историко-революционные ленты и героико-патриотические сюжеты, то в годы перестройки на экран вышли совсем другие темы. Режиссеры обратились к исследованию «дна» советского общества: алкоголизму, проституции, преступности, наркомании. Внимание к частной жизни, к повседневным трудностям обычных людей пришло на смену пафосным картинам о трудовых подвигах.

Важным идеологическим фоном этого процесса стала критика самого метода социалистического реализма. В 1988 году в журнале «Искусство кино» развернулась дискуссия о том, может ли социалистический реализм быть признан художественным методом в принципе, или же он был лишь инструментом идеологического контроля. Многие кинокритики и режиссеры пришли к выводу, что социалистический реализм, с его требованием показывать «жизнь в ее революционном развитии», принципиально исключал из изображения трагические стороны советской действительности, конфликты между личностью и государством, повседневные трудности простых людей. Перестройка дала возможность отказаться от этих ограничений.

Фильмы перестройки вызывали небывалый общественный резонанс. Картины, которые сегодня кажутся вполне обычными, тогда собирали многотысячные очереди у кинотеатров, порождали дискуссии в прессе и даже становились предметом парламентских слушаний. Например, после выхода «Маленькой Веры» в Верховном Совете СССР обсуждался вопрос о допустимости показа интимных сцен в советском кино, а сама картина была подвергнута резкой критике со стороны консервативной общественности.

Особое место среди фильмов этого периода занимает лента Василия Пичула «Маленькая Вера» (1988), вызвавшая в обществе небывалый резонанс. Картина ярко зафиксировала кризисные настроения провинциальной молодежи, лишенной четких жизненных ориентиров. Как отмечает Д.Л.

Козловский, «Маленькая Вера» стала своеобразной метафорой общества, в котором внешние свободы вступали в противоречие с внутренними ограничениями и неподготовленностью к переменам⁵³.

В условиях ослабления цензурного контроля и расширения допустимого тематического диапазона перестроечный кинематограф приобрел особый статус. Как подчеркивает Н.Б. Кириллова, модернизация экранной культуры позднего социализма привела к тому, что кино начало функционировать как пространство артикуляции закрытых ранее тем, при этом сама экранная культура приобрела функцию общественного самоописания в условиях демонтажа прежней нормативной системы⁵⁴. Следовательно, фильм выступает источником не по логике документальной фиксации, а в силу способности фиксировать способы переживания и репрезентации реальности.

Стоит особо отметить, что одним из важнейших мотивов перестроечного кинематографа стал конфликт поколений. Молодежь, стремившаяся к личной свободе и самоопределению, противостояла старшему поколению, символизировавшему догматизм и страх перед переменами. Данный конфликт особенно остро выражен в фильме Эльдара Рязанова «Дорогая Елена Сергеевна» (1988), где школьники, требующие от учительницы ключи от экзаменационных билетов, становятся аллегорией разрушения старой системы нравственных ценностей.

Как обоснованно подчеркивается в исследовании А.Ю. Дегтяренко, «кинематограф перестройки не просто фиксировал изменения в обществе, но и активно участвовал в их формировании, создавая новую систему ценностей»⁵⁵.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что кинематограф эпохи перестройки выступил не только отражением общественных изменений, но и их активным участником. Освобождение от цензурных ограничений,

⁵³ Козловский Д. Л. Кино и перемены: СССР 1985–1991. – М.: Искусство, 2025. – С. 184.

⁵⁴ Кириллова Н. Б. Модернизация отечественной экранной культуры в период позднего социализма // Вестник культуры и искусств. 2025. № 3 (83). С. 55-64.

⁵⁵ Дегтяренко А.Ю. Кооперативное движение в СССР в 1980-е годы. М.: Наука, 2022. С. 135-137

появление новых тем, эволюция выразительных средств и внимательное исследование внутренних противоречий общества сделали фильмы конца 1980-х годов мощным инструментом социальной рефлексии. Именно через экранное искусство граждане Советского Союза впервые смогли осознать глубину переживаемого кризиса и выразить надежду на преобразование общественной реальности.

ГЛАВА 2 МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КИНО ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ ПЕРИОДА ПЕРЕСТРОЙКИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

2.1 Критерии отбора фильмов для изучения повседневности

В системе преподавания истории процедура отбора художественных фильмов не сводится к вспомогательному техническому действию, поскольку именно на этом этапе определяется исследовательский статус аудиовизуального материала: он либо интегрируется в учебный процесс как полноправный исторический источник, обладающий аналитическим потенциалом, либо сохраняет ограниченную функцию иллюстративного сопровождения, не включенного в полноценную познавательную деятельность. Для 11 класса подобное разграничение имеет принципиально методологическое значение, что обусловлено прямыми предписаниями федеральной образовательной программы среднего общего образования, закрепляющей требование к обучающимся осуществлять критический анализ аутентичных исторических источников различных типов, включая аудиовизуальные, с обязательной оценкой их полноты и достоверности, соотнесением с конкретным историческим периодом, выявлением сходств и различий, а также привлечением дополнительной контекстуальной информации (п. 21.5.6.6 ФОП СОО⁵⁶).

В той же нормативной логике закрепляется требование анализа текстовых и визуальных источников, сопоставления данных, извлекаемых из различных типов материалов, и формализации исторической информации как результата учебной деятельности (п. 21.5.6.8 ФОП СОО⁵⁷). Сходные установки воспроизводятся и в федеральной рабочей программе по истории для старшей школы, где в числе планируемых результатов обозначены различие

⁵⁶ Приказ Минпросвещения России от 23.11.2022 № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2022 № 71763). – URL: <https://ipk.kipu-rc.ru/documents/edustandarts/2024/fgos-soo-2023.pdf>.

⁵⁷ Там же.

аудиовизуальных источников, их анализ, сопоставление и извлечение информации из визуального материала (п. 9-10, 12 ФРП История 10-11 классы⁵⁸). Тем самым включение фильма в учебный процесс определяется не его культурной узнаваемостью, эмоциональной выразительностью или визуальной привлекательностью, а степенью соответствия критериям источниковой значимости, дидактической управляемости и тематической релевантности.

В рамках данной логики исходным, но не исчерпывающим критерием выступает хронологическая сопряженность киноматериала с изучаемым историческим периодом, поскольку именно она задает пределы достоверности фиксируемых в фильме социальных практик. В исследовании повседневности перестройки приоритетное значение приобретают не ретроспективные реконструкции, созданные с позиции последующего исторического знания, а фильмы, произведенные внутри самой эпохи либо в непосредственной временной близости к ней, что позволяет рассматривать их как форму синхронной фиксации социальной реальности⁵⁹. В этом случае кинотекст отражает не итоговую интерпретацию конца 1980-х годов, а его актуально переживаемую семиотику, в частности, языковые практики, поведенческие модели, визуальные коды и спектр социальных напряжений.

Как отмечает Н. Кириллова, период гласности и перестройки сопровождался расширением тематического поля кинематографа, ослаблением цензурных ограничений и смещением внимания к ранее маргинализированным аспектам частной и повседневной жизни, что обусловило появление экранных репрезентаций новых зон социального конфликта⁶⁰. В этом контексте корпус фильмов 1985-1991 годов – «Курьер» (1986), «Город Зеро» (1988), «Маленькая Вера» (1988), «Дорогая Елена

⁵⁸ Федеральная рабочая программа среднего общего образования. История (базовый уровень). – Москва, 2025. – 150 с. – URL: https://school6dgrad.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Istoriya.pdf

⁵⁹ Волкова Е. В. Кино и историческая культура: визуальные стратегии репрезентации прошлого в массовом сознании. – М.: Новый хронограф, 2024. – С. 53.

⁶⁰ Кириллова Н. Б. Модернизация отечественной экранной культуры в период позднего социализма // Вестник культуры и искусств. – 2025. – № 3 (83). – С. 55–64.

Сергеевна» (1988), «Интердевочка» (1989), «Авария – дочь мента» (1989) приобретают статус эмпирически значимого источникового массива, поскольку фиксирует повседневность в момент ее трансформации, а не в условиях последующего осмысления.

Вместе с тем хронологическая близость сама по себе не гарантирует источниковой ценности, что выводит на следующий критерий: насыщенность фильма наблюдаемыми маркерами повседневной жизни, поддающимися аналитической фиксации и проверке. Для учебного анализа принципиально значимы конкретные элементы социальной среды, в частности, организация жилого пространства, интерьерные решения, предметный мир, одежда, интонации коммуникации, модели конфликтного взаимодействия, маршруты городской мобильности, практики школьной дисциплины, формы потребления, статусные различия и нормативные модели поведения в частной и публичной сферах. Так, в «Маленькой Вере» данная эмпирическая плотность проявляется в сценах семейного взаимодействия в условиях пространственной скученности, где материальная среда прямо сопряжена с коммуникативной напряженностью. В «Курьере» – в эпизодах городской молодежной коммуникации, фиксирующих как речевые практики, так и пространственные конфигурации позднесоветского города. При этом, в «Интердевочке», в системе предметных и визуальных маркеров, отражающих модели потребления и способы символического конструирования статуса. Отсутствие подобной наблюдаемой фактуры делает невозможным извлечение проверяемых сведений и, соответственно, снижает образовательную значимость киноматериала.

Дальнейшее уточнение процедуры отбора связано с критерием тематической адресности, предполагающим соотнесенность каждой картины с конкретным сегментом повседневной реальности. Формирование корпуса не может строиться по принципу абстрактной репрезентативности или культурной каноничности, напротив, каждая картина должна выполнять определенную аналитическую функцию, охватывая специфический участок

социальной жизни и не дублируя другие без добавления нового содержания. В этом отношении «Дорогая Елена Сергеевна» используется как материал для анализа школьной среды, кризиса педагогического авторитета и трансформации моральных аргументов в системе «учитель – ученик», «Маленькая Вера» – для исследования семейной повседневности, межпоколенческих конфликтов и жилищных условий, «Курьер» – для изучения молодежных форм коммуникации и ограниченности жизненных сценариев, «Интердевочка» – для анализа статусной дифференциации, символики потребления и теневых стратегий доступа к ресурсам, «Авария – дочь мента» – для рассмотрения подростковой субкультуры, девиантного поведения и механизмов институционального контроля, «Город Зеро» – как особый случай, позволяющий исследовать культурные формы репрезентации институционального абсурда. Подобная тематическая дифференциация обеспечивает внутреннюю согласованность корпуса.

Не менее значимым является критерий социальной и ролевой репрезентативности, поскольку повседневность конца 1980-х годов не поддается адекватной реконструкции в рамках одной социальной группы или возрастной категории. Ограничение корпуса исключительно молодежной или семейной проблематикой ведет к сужению аналитического поля. В этой связи отбор должен обеспечивать присутствие различных социальных ролей, среди которых модели: обучающихся, педагогов, родителей, представителей силовых структур, молодых мужчин и женщин, субъектов неформальной экономики, а также персонажей, находящихся в состоянии институциональной дезориентации. Соответствующее разнообразие ролей представлено в рассматриваемых фильмах, в частности, учительница в «Дорогой Елене Сергеевне», отец-милиционер в «Аварии – дочери мента», родительские фигуры в «Маленькой Вере», молодежные персонажи «Курьера», женщина в «Интердевочке», инженер-чужак в «Городе Зеро». Это позволяет интерпретировать перестройку как процесс трансформации социальных ролей, ожиданий и норм повседневного поведения.

Внутри данного критерия особую значимость приобретает гендерный аспект. Е. Багдиян указывает⁶¹, что кинематограф перестройки уходит от прежних идеализированных моделей женских образов. На смену им приходят более конфликтные и натуралистичные репрезентации. Героини оказываются внутри социального кризиса и совмещают в себе свободу, уязвимость и протест. Это заставляет включить в корпус фильмов, по которым можно отследить трансформацию гендерных норм, несколько картин. «Маленькая Вера» и «Авария - дочь мента» показывают активную субъектность женских персонажей. «Интердевочка» даёт материал для исследования связи между телесностью, статусом, экономическими стратегиями и социальной мобильностью. Получается, что гендерная репрезентативность выступает не факультативным, а структурообразующим компонентом анализа повседневности.

Пятый критерий затрагивает соотношение реалистичности и художественной условности. От этого соотношения зависит, насколько прозрачным оказывается фильм как исторический источник. Игровое кино неизбежно включает элементы драматургического конструирования, селекции материала и символического сгущения, что требует многоуровневого анализа. Е. Волков подчеркивает, что анализ кино как исторического источника должен осуществляться на сюжетном, визуальном, стилистическом и идеологическом уровнях с обязательным различием явного содержания и латентного фона⁶². В этой связи в корпус включаются фильмы, где художественная форма не блокирует возможность извлечения социально значимой информации: «Маленькая Вера» и «Дорогая Елена Сергеевна» характеризуются относительной прозрачностью, тогда как «Город Зеро», основанный на гротеске и символическом сгущении, требует специального методического сопровождения.

⁶¹ Багдиян Е. А. Женский образ в кинематографе России эпохи Перестройки // Ветер Перестройки. – 2022. – № 1. – С. 168–173.

⁶² Волкова Е. В. Указ. соч. – С. 56.

С этим непосредственно связан критерий различимости факта и интерпретации, от которого зависит возможность перевода визуального материала в аналитическую плоскость. Обучающиеся должны иметь возможность отделять непосредственно представленные элементы от их интерпретации, в противном случае учебная деятельность сводится к пересказу или произвольным ассоциациям. В «Курьере» фиксируются конкретные коммуникативные практики и социальные различия, в «Дорогой Елене Сергеевне» – это стратегии давления и аргументации, в «Интердевочке» – символы статуса и модели потребления, что делает данные фильмы пригодными для систематизации и проверки.

Седьмой критерий определяется педагогической управляемостью, предполагающей возможность фрагментарного использования киноматериала. Современная кинопедагогика считает, что разбор отдельных эпизодов важнее полного просмотра. И. Купцова настаивает на создании проверенных подборок и организации управляемого обсуждения⁶³. Л. Тарасова и А. Доронин делают упор на то, что кинофрагмент должен быть встроен в учебную задачу⁶⁴. В таком случае преимущество получают фильмы, внутри которых есть завершённые по смыслу сцены, годные для анализа.

Восьмой критерий касается этической и возрастной допустимости. Тематика перестроечного кинематографа включает сцены насилия, сексуальности и девиантного поведения. Это заставляет отбирать эпизоды так, чтобы они сохраняли аналитическую ценность, но без избыточного натурализма. Особенно это касается «Маленькой Веры», «Интердевочки» и «Аварии – дочери мента».

Девятый критерий – дискуссионная продуктивность. Он определяет способность фильма запускать аналитическое обсуждение и переводить

⁶³ Купцова И. А. Экранные искусства как педагогическое средство: эффекты, возможности, риски // Экранные искусства в контексте современных культурных и образовательных процессов. – 2024. – Т. 1. – С. 29–34.

⁶⁴ Тарасова Л. В., Доронина А. А. Кино и уроки истории: к вопросу об образовательном потенциале исторических художественных фильмов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 7-2 (106). – С. 143–148.

наблюдение в аргументацию. «Курьер», «Дорогая Елена Сергеевна», «Интердевочка» и «Город Зеро» предоставляют материал для постановки вопросов о типичности, интерпретации и соотношении частного и общего.

Наконец, критерий комплементарности корпуса предполагает его внутреннюю согласованность и взаимодополняемость. «Курьер» раскрывает молодежную коммуникацию, «Маленькая Вера» – семейно-бытовую сферу, «Дорогая Елена Сергеевна» – школьную нормативность, «Интердевочка» – статусно-потребительские практики, «Авария – дочь мента» – подростковую субкультуру, «Город Зеро» – культурную репрезентацию институциональной деформации. В совокупности данные фильмы формируют целостное представление о позднесоветской повседневности.

Таким образом, отбор художественных фильмов для изучения повседневности перестройки основывается на системе взаимосвязанных критериев, включающей хронологическую близость, насыщенность наблюдаемыми маркерами, тематическую адресность, социальную и гендерную репрезентативность, соотношение реалистичности и условности, различимость факта и интерпретации, педагогическую управляемость, этическую допустимость, дискуссионную продуктивность и комплементарность корпуса, что обосновывает использование фильмов периода перестройки в качестве учебных аудиовизуальных источников.

2.2 Анализ художественных фильмов периода перестройки с точки зрения отражения социальной реальности

В пределах избранной исследовательской логики смещение акцента оказывается принципиальным, поскольку исходной точкой анализа становится не абстрактная проверка «соответствия» художественного кино реальности конца 1980-х годов, а выявление тех наблюдаемых, эмпирически схватываемых элементов социальной жизни, которые извлекаются из экранного материала и при соблюдении определенных процедур анализа могут быть интерпретированы как источник исторического знания. Такая

постановка вопроса перестраивает саму методологию обращения к кинематографу периода перестройки: значимым оказывается не документальное совпадение, а способность фильма фиксировать и удерживать в визуально-речевой форме симптоматику эпохи: специфический язык, телесные и коммуникативные жесты, конфигурации предметной среды, повторяющиеся модели конфликта, структуру ожиданий и формы социальной дезориентации.

Наиболее концентрированное выражение семейной повседневности конца 1980-х годов обнаруживается в фильме «Маленькая Вера», где уже на уровне начальных бытовых эпизодов формируется совокупность признаков, позволяющих реконструировать не абстрактную категорию «кризиса семьи», а конкретную структуру позднесоветского частного пространства: ограниченность жилой площади, отсутствие приватности, повышенную эмоциональную интенсивность общения, цикличность семейных ритуалов, в рамках которых совместное застолье не интегрирует, а инициирует обострение напряжения.

Ключевую аналитическую нагрузку несет сцена семейного обеда, в которой коммуникация трансформируется в обмен взаимными претензиями, а кухонное пространство утрачивает функцию согласования ролей и превращается в зону накопления агрессии. В данном случае исторически значимыми оказываются не только реплики, но и визуальная структура кадра: высокая плотность тел, перегруженность интерьера, невозможность уединения. Подобная композиция позволяет фиксировать устойчивые характеристики повседневности, то есть эрозию межпоколенческого диалога, усиление агрессивных форм родительского контроля, дефицит доверительной коммуникации, сочетание материального дефицита с эмоциональной перегрузкой. Е. Багдиян отмечает, что женские образы перестроечного кинематографа утрачивают нормативно-идеализированный характер и включаются в пространство конфликта и нестабильности, вследствие чего

героиня Веры выступает индикатором деформации семейной среды, а не абстрактным символом протеста⁶⁵.

Одновременно данный фильм позволяет реконструировать более широкий контекст повседневности позднесоветского города. Уличные сцены, дворовые пространства, дискотека, квартира, морское побережье формируют совокупность локаций, в которых молодежь уже дистанцируется от идеологического языка старших, однако не располагает устойчивой системой собственных ориентиров. Показательна сцена возвращения с дискотеки, где внешняя свобода – выраженная через музыку, шум, неформальное общение – сменяется включением в домашний режим контроля и конфликта. Здесь фиксируется одна структурная черта молодёжной повседневности. У поколения не было своего автономного пространства, способного закрепить идентичность. Из-за этого молодые люди зависали между временной свободой и обязательным возвращением в конфликтную семейную среду. Драматургическое сгущение конфликта не отменяет источниковую значимость материала. Наоборот, оно резче фиксирует тенденцию: семья теряет функцию нормативной стабилизации.

Школьная повседневность и сдвиг морально-правовых норм сконцентрированы в фильме «Дорогая Елена Сергеевна». Главный аналитический материал здесь заключён в одной ситуации. Старшеклассники приходят к учительнице. Формальный повод – поздравление. Но постепенно визит превращается в давление и попытку получить экзаменационные работы. Центральное значение приобретают речевые стратегии учеников. Они действуют не по логике открытого протеста, а по логике рационального расчёта. Свои поступки они аргументируют выгодой, перспективами и правом на результат.

Так фиксируется переход от нормативной модели, основанной на идее справедливости, к прагматической логике личной пользы. Это говорит о

⁶⁵ Багдиян Е. А. Указ. соч. – С. 168–173.

подрыве морального авторитета школы. Пространство квартиры в фильме работает как продолжение институциональной среды. Частная территория теряет автономию и подчиняется логике давления, которая не признаёт границ между личным и служебным. Фильм даёт возможность выявлять конкретные формы трансформации нормы: способы обращения к учителю, механизмы коллективного давления, размывание границ допустимого.

Принципиально важно, что ученики не показаны как иррациональная масса. Каждый из них пытается рационализировать происходящее. Это делает фильм источником по истории повседневной морали. Ситуация предельно заострена, но картина всё равно работает как концентрированная модель смены аргументационных стратегий. По ней можно проследить, как нормативное мышление уступает место прагматическому.

Молодёжная коммуникация и социальная стратификация городской среды по-особому выражены в фильме «Курьер». Его источниковая значимость определяется не событийной насыщенностью, а контрастом сред и интонаций. Посещение героем квартиры Кати демонстрирует различие социальных режимов: пространство, предметная среда, культурный капитал формируют иную модель повседневности по сравнению с более нестабильной средой Ивана. Ключевым оказывается различие в коммуникативной сфере, а именно, ироничная, свободная речь выступает способом существования в условиях ограниченного жизненного выбора. Молодежная повседневность представлена через интонацию, в частности, сочетание дистанции, апатии и неукорененности. Эпизоды перемещений по городу, разговоров, случайных встреч позволяют реконструировать освоение городского пространства как поля временных маршрутов. Ироническая оптика ограничивает прямую социологичность, но сама выступает исторически значимым элементом.

Проблематика статусной дифференциации, потребления и теневой экономики наиболее отчетливо проявляется в «Интердевочке», где через частный сюжет выявляется комплекс противоречий: расхождение между официальной моралью и практиками социальной мобильности, зависимость

статуса от доступа к дефицитным благам, ориентация на западные модели потребления, формирование скрытой денежной иерархии. Визуальные детали функционируют как маркеры статуса. В интерпретациях Е. Багдиян и В. Марусенков подчеркивается, что кино фиксирует формирование новой модели идентификации⁶⁶. При этом сохраняется ограничение репрезентативности. Для анализа в классе можно использовать сцены, где героиня переходит из одной социальной среды в другую: больница, где она скромна и профессиональна; гостиница, где она – «интердевочка»; домашний быт, где она пытается соединить эти миры. Важно подчеркнуть для обучающихся, что героиня не считает себя аморальной, она действует в логике дефицита: советская экономика не могла обеспечить ее желаемый уровень потребления легальным трудом.

Подростковая субкультура и кризис дисциплинарных институтов представлены в «Аварии – дочери мента», где конфликт приобретает жесткую форму. Внешний облик и поведение героини выступают маркерами субкультурной идентичности. Конфликт с отцом демонстрирует неэффективность контроля. О. Зайцева связывает этот кинематограф с тревожной тональностью эпохи⁶⁷. Для школьного анализа этот фильм сложен из-за своей натуралистичности, однако именно он показывает тот слой повседневности, который выпадает из официальных источников: подростковая уличная среда конца 1980-х, ранняя алкоголизация, сексуальное насилие как способ утверждения иерархии.

Особое положение занимает «Город Зеро», где источниковая значимость определяется репрезентацией культурного переживания распада. Сюжет выстраивается как последовательное погружение инженера Варакина в абсурдное пространство провинциального города. В. Эваллье⁶⁸ характеризует

⁶⁶ Багдиян Е. А. Указ. соч. – С. 168–173.

⁶⁷ Зайцева Л. А. Российский кинематограф 90-х в поисках зрителя: монография. – М.: ВГИК, 2022. – С. 82.

⁶⁸ Эваллье В. Д. Город-призрак в позднесоветском кинематографе // Артикульт. – 2023. – № 1 (49). – С. 68–76.

его как «город-призрак», Л. Мазур как пространство ловушки⁶⁹. Логика причинно-следственных связей рушится. Институты (милиция, музей, завод) работают по внутренним, безумным правилам. Для учителя здесь важно не стремление «разгадать» метафору, а демонстрация того, как художественный фильм фиксирует состояние нормативного вакуума. К концу 1988 года советские люди столкнулись с ситуацией, когда старые правила уже не работали, а новые еще не сформировались. «Город Зеро» переводит это состояние в визуальный и сюжетный ряд. В отличие от социальной драмы, которая показывает конфликт между «отцами и детьми» или между личностью и системой, «Город Зеро» показывает исчезновение самого конфликта. Герой не может бороться, потому что не понимает, с чем и где находится.

Сопоставление корпуса киноисточников выявляет устойчивые линии: кризис семьи, утрату школьного авторитета, трансформацию молодежной повседневности, усиление роли потребления, культурное переживание нестабильности. Художественное кино перестройки, таким образом, может использоваться как источник при условии движения от детали к обобщению и определения границ применимости каждого фильма, формируя комплексный аудиовизуальный массив позднесоветской повседневности.

2.3 Методические рекомендации по использованию кинофильмов на уроках истории

Привлечение художественного киноматериала в структуру урока истории предполагает выстраивание принципиально отличной методической схемы по сравнению с его использованием в качестве вторичного визуального дополнения. В тех случаях, когда фильм выполняет исключительно функцию иллюстративного «оживления» темы, он закономерно редуцируется до эмоционального эпизода, не обеспечивающего ни устойчивого усвоения содержания, ни формирования аналитических навыков, и, как следствие,

⁶⁹ Мазур Л. Н. Визуализация пространства провинциального города в советских художественных фильмах 1930–1980-х годов: между будущим и прошлым // Исторический курьер. – 2022. – № 5 (25). – С. 21–39.

оказывается исключенным из собственно познавательного контура урока. Методическая результативность возникает лишь при условии, что педагог изначально переводит кино из режима пассивного восприятия в режим источниковедческой работы, тем самым трансформируя характер взаимодействия обучающегося с аудиовизуальным материалом. Подобная установка прямо соотносится с требованиями федеральной образовательной программы среднего общего образования, предусматривающей формирование у обучающихся способности к критическому анализу аудиовизуальных источников, оценке их полноты и достоверности, соотнесению с конкретным историческим контекстом, сопоставлению с иными источниками и привлечению дополнительной информации (п. 21.5.6.6 ФОП СОО⁷⁰). В рамках той же нормативной конструкции закрепляется необходимость анализа текстовых и визуальных материалов, сопоставления извлекаемых сведений и их последующей формализации (п. 21.5.6.8 ФОП СОО⁷¹).

Соответственно, методика обращения к перестроенному кинематографу организуется не вокруг фильма как целостного художественного произведения, а вокруг последовательности операций – установки на наблюдение, выделения факта кадра, его интерпретации, проверки посредством внешнего контекста и фиксации вывода.

Первое условие результативности связано с включением кинофрагмента не в произвольный момент занятия, а в строго заданную структуру конкретной темы. Л. Тарасова и А. Доронин указывают, что образовательный потенциал художественного фильма реализуется лишь при его включенности в решение учебной задачи и ориентации на формирование интеллектуального, эмоционального и коммуникативного опыта, а не при сведении его функции к

⁷⁰ Приказ Минпросвещения России от 23.11.2022 № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2022 № 71763). – URL: <https://ipk.kipu-rc.ru/documents/edustandarts/2024/fgos-soo-2023.pdf>.

⁷¹ Там же.

поддержанию интереса⁷². В логике анализа повседневности перестройки это означает необходимость жесткой корреляции между фрагментом и исследовательским вопросом: какие именно стороны социальной реальности становятся наблюдаемыми – формы внутрисемейной коммуникации, нормативные структуры школьного поведения, практики молодежного досуга, признаки статусной дифференциации, особенности взаимодействия с институтами контроля либо культурные способы переживания абсурдности. При подобной установке фильм утрачивает характер обобщенного свидетельства «об эпохе в целом» и начинает функционировать как источник по конкретному сегменту социальной жизни конца 1980-х годов. Именно по этой причине корпус «Курьер», «Маленькая Вера», «Дорогая Елена Сергеевна», «Интердевочка», «Авария – дочь мента», «Город Зеро» целесообразно использовать не в режиме сплошного просмотра, а пофрагментно, при строгом соответствии между эпизодом и поставленной аналитической задачей.

Второе условие связано с предварительной подготовкой учителя, предполагающей обязательный просмотр фильма целиком, выявление его источниковых возможностей и пределов применимости, выделение смысловых единиц и оценку допустимости конкретных сцен для школьной аудитории. С.А. Смагина, в частности, связывает эффективность работы с кино прежде всего с точностью выделения смыслового фрагмента⁷³, тогда как Л.В. Тарасова акцентирует необходимость предварительного анализа фильма, отбора эпизодов и разработки системы вопросов до их включения в структуру урока⁷⁴. Для темы повседневности перестройки данное требование приобретает особую значимость, поскольку кинематограф рассматриваемого периода содержит сцены сексуальности, бытовой грубости, насилия и

⁷² Тарасова Л. В., Доронина А. А. Кино и уроки истории: к вопросу об образовательном потенциале исторических художественных фильмов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 7-2 (106). – С. 143–148.

⁷³ Смагина С. А. «Перемен требуют наши сердца»: рок-музыкант в перестроечном кино // Художественная культура. – 2024. – № 1. – С. 516–517.

⁷⁴ Тарасова Л. В., Доронина А. А. Кино Указ. соч. – С. 143–148.

девиантного поведения. В результате педагог работает не с фильмом как цельным объектом демонстрации, а с фрагментом как учебной единицей, в которой сохраняются социальная значимость и аналитическая прозрачность при одновременном устранении избыточного натурализма. Оптимальная продолжительность эпизода в пределах 3-5 минут обусловлена тем, что увеличение длительности усиливает развлекательный компонент и снижает возможность точной фиксации наблюдений.

Третьим необходимым элементом выступает установка до просмотра. При ее отсутствии обучающиеся воспринимают кино преимущественно как сюжетное повествование, а не как источник исторической информации. Перед демонстрацией фрагмента педагог обозначает контекст, временные рамки, место эпизода в теме и формулирует задачу наблюдения, при этом избегая подмены анализа пересказом. Функция установки заключается в направленности внимания. На данном этапе вводится различие трех уровней: непосредственно наблюдаемое, предполагаемое и требующее проверки. Е. Волков подчеркивает необходимость анализа не только сюжетной линии, но и визуальных параметров, среди которых наличие: ракурса, предметной среды, костюма, интерьера, речевого регистра, а также различия явного и латентного содержания⁷⁵. В учебной практике это трансформируется в постановку конкретных наблюдательных задач, в частности, анализ моделей семейного взаимодействия, речевых стратегий, пространственных и статусных различий.

В процессе просмотра предпочтителен дозированный режим с паузами для фиксации наблюдений. После эпизода обучающиеся фиксируют 3-5 конкретных элементов: реплики, предметы, модели поведения, признаки статуса, характеристики пространства. Такая процедура не нарушает целостности восприятия, а структурирует его. Методика «обратной связи»,

⁷⁵ Волкова Е. В. Указ. соч. – С. 87.

разработанная Татьяна Мищенко⁷⁶, показывает, что комментированный показ и последующее обсуждение помогают перевести реакцию ученика из эмоциональной плоскости в аналитическую. На уроке это означает перераспределение времени: просмотр уходит на вспомогательные позиции. Главное внимание переносится на обработку материала после показа. Сюда входят классификация наблюдений, различение факта и интерпретации, сопоставление результатов. Если нужно, допускается повторный показ, но уже с другой аналитической установкой.

После просмотра начинается этап первичной аналитической обработки. Визуальный материал переводят в письменную форму. Для этого используется рабочий лист. В него входят: атрибуция фрагмента, фиксация наблюдаемых маркеров, выявление элементов художественного усиления, указание сведений, требующих проверки, и формулирование итогового тезиса. Такой лист обеспечивает соответствие требованию формализации исторической информации (п. 21.5.6.8 ФОП СОО⁷⁷). Кроме того, он не даёт ученику скатиться в пересказ сюжета или в необоснованные обобщения. Каждый вывод должен быть соотнесен с конкретным элементом кадра.

Дальнейший этап предполагает сопоставление кинофрагмента с иными источниками, поскольку без внешней критики художественный фильм остается замкнутой системой. Е.В. Волкова подчеркивает необходимость учета условий создания, авторской позиции и общественного контекста⁷⁸. В школьной практике это реализуется через сопоставление с учебником, статистическими данными, воспоминаниями и публицистикой эпохи. Анализ «Интердевочки» требует обращения к проблематике дефицита и потребления, «Курьера» – к характеристикам молодежной среды, «Города Зеро» – к интерпретации символического уровня изображения.

⁷⁶ Мищенко Т. А. Киноклуб как форма освоения визуальных источников познания прошлого в системе высшего исторического образования // Национальная ассоциация ученых. – 2023. – № 95-2. – С. 34–36.

⁷⁷ Приказ Минпросвещения России от 23.11.2022 № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2022 № 71763). – URL: <https://ipk.kipu-rc.ru/documents/edustandarts/2024/fgos-soo-2023.pdf>.

⁷⁸ Волкова Е. В. Указ. соч. – С. 89.

Групповая организация работы обеспечивает распределение аналитических оптик, в частности, материальная среда, коммуникация, конфликт, статус, институциональные отношения. Более продуктивным является распределение между группами различных фильмов корпуса, что позволяет сопоставлять разные аспекты социальной реальности. Итоговое обсуждение строится как сопоставление аргументов, а не как обмен впечатлениями. Т. Мищенко подчеркивает значимость дискуссии, однако ее эффективность определяется степенью структурированности⁷⁹.

На этапе обсуждения учитель переводит внимание обучающихся с моральной оценки персонажей на анализ социальных механизмов. Вопросы формулируются в исследовательской логике: какие нормы утрачивают силу, какие признаки свидетельствуют о социальной дифференциации, какие элементы обусловлены художественным усилением. Л. Тарасова указывает, что эмоциональный опыт превращается в образовательный только после того, как его преобразуют в аргументированное высказывание⁸⁰.

Возрастные и этические ограничения требуют отдельного учёта. Хотя речь идёт об 11 классе, необходимость отбора допустимых фрагментов никуда не девается. При работе с фильмами перестроечного периода используются только те эпизоды, которые сохраняют аналитическую значимость без избыточного натурализма. Кроме того, материал должен соответствовать возрастным особенностям учеников.

Завершающий этап – рефлексия и контроль результатов. Здесь проверяется, состоялся ли переход от восприятия к знанию. Ученикам даются краткие письменные задания. В них требуется сформулировать вывод, доказать его на основе сделанных наблюдений и указать ограничения источника. Так замыкается аналитический цикл: наблюдение, интерпретация, критика, вывод. Дополнительные формы, такие как рецензия, эссе, устный комментарий допустимы при условии сохранения аналитического ядра. Т.

⁷⁹ Мищенко Т. А. Указ. соч – С. 34–36.

⁸⁰ Тарасова Л. В., Дороница А. А. Указ. соч. – С. 143–148.

Мищенко отмечает, что методы «обратной связи» усиливают вовлеченность, однако в учебной практике они должны функционировать как надстройка, а не замена анализа⁸¹.

Таким образом, методика использования перестроечного кино на уроках истории представляет собой последовательный алгоритм: определение аспекта темы, отбор фрагмента, формулирование установки, организация наблюдения и фиксации, перевод материала в структурированную форму, сопоставление с иными источниками, проведение аналитической дискуссии и завершение работы рефлексией. В данной конфигурации художественный фильм перестает выполнять иллюстративную функцию и приобретает статус инструмента формирования исторического мышления, визуальной грамотности и навыков критического анализа аудиовизуальных источников, что имеет принципиальное значение при изучении повседневности периода перестройки.

2.4 Методическая разработка и опыт ее апробации на уроке истории в 11 классе

Практическое воплощение результатов проведенного исследования на уровне педагогической деятельности выражается в проектировании учебного занятия для 11 класса на тему: «Кино как документ эпохи: анализ повседневности перестройки (1985-1991 гг.)» (Приложение 1). Тема логически вытекает из всего хода работы и прямо связана с ее главной целью, а именно с попыткой раскрыть возможности художественного кино как особого исторического источника, позволяющего изучать повседневную жизнь советского общества.

Смысловой акцент в занятии сделан не на привычном просмотре фильмов в качестве иллюстрации к рассказу учителя, а на самостоятельной источниковедческой работе обучающихся. Старшеклассники учатся

⁸¹ Мищенко Т. А. Указ. соч – С. 34–36.

критически разбирать кинотексты периода перестройки, вычленять из них информацию о социальных привычках, бытовых условиях и общественных настроениях перестроечного времени и в итоге осваивают навыки анализа аудиовизуальных исторических свидетельств.

Типологически занятие определяется как урок открытия нового знания, реализуемый в формате проблемно-аналитического практикума, что обусловлено спецификой содержания: несмотря на то, что обучающиеся уже обладают представлением о различных аспектах перестройки: реформах в политической, экономической и социальной сферах, кризисе советской системы, росте общественной активности и распаде СССР, повседневное измерение конца 1980-х годов в школьном курсе представлено фрагментарно, вследствие чего основная задача урока заключается не в воспроизведении уже освоенного исторического нарратива, а в его углублении за счет анализа конкретных социальных практик, при этом компонент первичного применения знаний оказывается необходимым, поскольку работа осуществляется не с принципиально новой темой, а с качественно другим видом источника внутри уже изученного исторического контекста.

Продолжительность занятия составляет 1 академический час (40 минут). Для сохранения целостности источниковой базы и системности анализа используется прием деления класса на шесть малых групп, каждая из которых работает с фрагментом одного из фильмов корпуса – «Курьер» (1986), «Город Зеро» (1988), «Маленькая Вера» (1988), «Дорогая Елена Сергеевна» (1988), «Интердевочка» (1989), «Авария – дочь мента» (1989). Синхронная работа групп позволяет представить обучающимся не единичный пример, а систему различных экранных репрезентаций позднесоветской повседневности, после чего результаты интегрируются в общую аналитическую конструкцию (Приложение 2).

Постановка проблемного вопроса на уроке направлена на достижение конкретного результата, который можно подтвердить или опровергнуть. Например, проблема может звучать так: «Что точнее передает повседневность

перестройки: художественное кино или воспоминания очевидцев?». Данная формулировка противопоставляет два вида исторических источников, визуальный и письменный, задавая фильму статус не иллюстрации, а полноценного носителя информации о прошлом. Сама конструкция вопроса требует от обучающихся критического анализа: с одной стороны, извлечения из киноповествования эмпирического материала о повседневности, с другой – его критической верификации через сопоставление с ранее изученными документами в ходе освоения периода перестройки.

Цель урока определяется как формирование у обучающихся представления о ключевых характеристиках повседневности перестройки и развитие навыков критической работы с аудиовизуальными источниками, что конкретизируется через взаимосвязанные задачи: образовательные – связанные с уточнением понятия повседневности применительно к позднесоветскому обществу и выявлением ее основных сфер (семья, школа, молодежная среда, потребление и статус, институциональная и городская среда), развивающие – направленные на освоение источниковедческих операций (наблюдение, различение факта и интерпретации, сопоставление, формулирование вывода), воспитательные – реализуемые через формирование способности к корректному обсуждению сложных социальных сюжетов без сведения анализа к морализаторству или эмоциональной оценке.

Структура урока выстраивается как последовательность взаимосвязанных этапов, каждый из которых выполняет собственную функцию. Организационный этап носит регулятивный характер и задает правила академического обсуждения, разграничивая анализ социальных механизмов и бытовую оценку персонажей. Мотивационный этап реализуется через визуальный ряд – демонстрацию коллажа кадров без подписей, что позволяет активизировать наблюдение за материальной средой, телесной дистанцией, пространственной организацией и мимикой персонажей, переводя внимание обучающихся в режим работы с визуальным источником. Этап актуализации знаний направлен не на воспроизведение учебного

материала, а на фиксацию рабочего понимания повседневности и выделение аналитических зон, обеспечивая переход от абстрактного представления об эпохе к структурированному анализу.

Ключевым элементом является инструктаж, в рамках которого задается алгоритм работы: «кадр – интерпретация – проверка достоверности», позволяющий предотвратить типичную ошибку перехода от впечатления к выводу без фиксации эмпирического основания, рабочий лист, используемый в ходе занятия, включает атрибуцию фрагмента, выделение не менее шести маркеров повседневности, критику источника и формулирование итогового тезиса, обеспечивая последовательное движение от наблюдения к обобщению и реализуя требование формализации исторической информации (Приложение 2).

Фрагментарный просмотр методически оправдан. Он даёт возможность сосредоточиться на конкретной аналитической задаче и не позволяет ученикам превратиться в пассивных зрителей. Каждый эпизод при этом выполняет строго определённую функцию. Сцены из «Маленькой Веры» работают на анализ семейной среды. Эпизоды «Дорогой Елены Сергеевны» вскрывают школьную нормативность. Фрагменты «Курьера» раскрывают молодёжную коммуникацию. «Интердевочка» даёт материал для разбора статусно-потребительских различий. «Авария – дочь мента» показывает подростковую субкультуру. А «Город Зеро» выводит на проблему институционального абсурда. Групповая форма работы распределяет аналитические оптики. Класс превращается в совокупность исследовательских групп, и каждая из них отвечает за свой сегмент социальной реальности. При её неоднородности это принципиально важно.

Представление результатов организуется по унифицированной схеме. Это обеспечивает сопоставимость и исключает пересказ. Заполнение рабочего листа переводит индивидуальные наблюдения в структурированную систему признаков. Тем самым показывается возможность обобщения разнородного

материала и реализуется нормативное требование представлять информацию в формализованном виде.

Индивидуальная рефлексия даётся в форме краткого письменного задания. Она выполняет функцию контроля достижения результата. Ученик формулирует один вывод и одно ограничение кино как источника. Так он демонстрирует способность к критическому анализу (Приложение 3). Система оценивания выстраивается на основе анализа конкретных действий: атрибуции, наблюдения, критики источника и формулирования вывода. Это делает её прозрачной и воспроизводимой.

Апробация методической разработки была проведена 15 апреля на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа №44» г. Красноярска в 11 классе (присутствовало 18 человек). Урок на тему: «Кино как документ эпохи: анализ повседневности перестройки (1985-1991 гг.)» был рассчитан на один академический час (40 минут).

Цель апробации – выявление в условиях реального учебного процесса потенциала художественного кино как средства для изучения повседневной жизни советского общества в период перестройки 1985-1991 гг. на уроке истории в 11 классе.

Урок был проведен согласно разработанной технологической карте (Приложение 1). Обучающимся были предложены фрагменты из фильмов: «Курьер» (1986) и «Город Зеро» (1988) Карена Шахназарова, «Маленькая Вера» (1988) Василия Пичула, «Интердевочка» (1989) Петра Тодоровского, «Авария – дочь мента» (1989) Михаила Туманишвили и «Дорогая Елена Сергеевна» (1988) Эльдара Рязанова. Анализ игрового кино как источника велся с опорой на рабочий лист (Приложение 2).

Завершающим этапом стало анкетирование (Приложение 3), направленное на выявление отношения обучающихся к художественному кино как источнику и их заинтересованности в подобном формате работы. Полученные данные представлены на диаграммах 1-9 (Приложение 4).

Обратимся к результатам анкетирования 11 класса. Как видно из диаграммы 5, большинство обучающихся допускает возможность использования художественного кино для изучения повседневной жизни прошлого. Суммарно 61% респондентов выбрали положительные варианты ответа: 56% (10 человек) ответили «да, вполне», еще 5% (1 человек) выбрал вариант «скорее да». Отрицательный вариант «скорее нет» отметили 17% (3 человека), вариант «точно нет» не выбрал никто. При этом 22% (4 человека) затруднились с ответом. Таким образом, больше половины опрошенных рассматривают художественное кино как допустимый источник сведений о повседневности, однако почти четверть обучающихся не имеет сформированной позиции по данному вопросу, а небольшая доля относится к такой возможности с сомнением. После урока мнение большинства старшеклассников изменилось (диаграмма 6). Суммарно 66% обучающихся пересмотрели свою позицию: 55% (10 человек) указали, что теперь стали больше доверять кино как источнику, еще 11% (2 человека) отметили, что стали относиться к кино более критично. У 27% опрошенных мнение не изменилось. Из этих пяти школьников трое положительно оценивали возможность использования художественного кино для изучения повседневности (вариант «да, вполне») и сохранили эту позицию. Лишь двое из пяти в предыдущем вопросе выбрали вариант «скорее нет», и их скептическая оценка также осталась прежней. Можно сделать вывод, что основным направлением изменений стало повышение доверия к художественному кино как источнику.

Диаграммы 7 и 8 показывают, какие стороны повседневной жизни обучающиеся считают наиболее и наименее убедительно переданными средствами художественного кино, что позволяет оценить, насколько осознанно старшеклассники подходят к дифференциации кинообраза и видят ли они сильные и слабые стороны кинематографа как источника.

Как видно из диаграммы 7, ни один из предложенных вариантов не получил подавляющего перевеса, что свидетельствует о способности

обучающихся видеть разные грани познавательных возможностей кино. Наибольшую долю голосов получили бытовые практики, их отметили 39% опрошенных (7 человек). Общественные настроения (страхи, надежды, недовольство) выбрали 33% (6 человек). Отношения между людьми посчитали наиболее точно передаваемой сферой 22% одиннадцатиклассников (4 человека). Внешний облик эпохи (одежда, интерьеры) получил наименьшую поддержку. Из диаграммы 8 следует, что главным недостатком художественного кино как источника обучающиеся считают режиссерский вымысел и художественное преувеличение, этот вариант выбрали 33%. На втором месте оказалось использование собирательных образов и вымышленных героев вместо реальных людей, на это указали 28% опрошенных. Суммарно 50% респондентов связывают ограничения кино как источника именно с обобщенностью и типизацией, а не с фактическими ошибками. Вариант «идеологический заказ или политическая цензура» не выбрал никто, что примечательно на фоне того, что в вопросе 7 общественные настроения и недовольство были признаны одной из наиболее точно передаваемых сфер, что может говорить о том, что обучающиеся не воспринимают перестроечное кино как идеологически заданное. Данные показывают, что обучающиеся видят сильную сторону кино в передаче бытовых практик и общественных настроений, а главным источником искажений считают режиссерский вымысел и собирательный характер экранных образов. Иными словами, старшеклассники осознают, что кино говорит о прошлом через художественное обобщение, которое одновременно составляет и его ценность, и его ограничение как исторического источника.

В связи с тем, что ранее в данном классе художественные фильмы не применялись в качестве средства изучения истории, в анкету были включены вопросы, направленные на получение обратной связи о формате урока и его восприятии обучающимися. Диаграмма 1 подтверждает, что школьники положительно отнеслись к новому для них методу обучения. Суммарно 89% обучающихся оценили урок как интересный, выбрав варианты «очень

интересен» (50%) и «скорее интересен» (39%). Из диаграммы 2 следует, что наибольший отклик вызвал просмотр фрагментов фильмов (31%) и обсуждение в группе (22%), также заметную долю получила возможность высказать свое мнение (19%). Обучающиеся очевидно предпочли обсуждение письменной работе: устные форматы в сумме получили 63% выборов, а заполнение рабочего листа – лишь 6%. Диаграмма 9 фиксирует высокий запрос на повторное проведение уроков в предложенном формате (95% положительных ответов), это говорит о том, что изучение повседневности перестройки через художественное кино является целесообразным для дальнейшего включения в образовательный процесс.

Чтобы оценить не только общий интерес к уроку, но и его содержательные и организационные достоинства и недостатки, обучающимся было предложено указать, что именно понравилось и что показалось трудным или неинтересным. Исходя из диаграммы 3, треть обучающихся (33%) не испытала затруднений, что можно считать достаточно высоким показателем для урока с новой формой работы. Наибольшую сложность у 39% опрошенных вызвало выявление проблемы фрагмента, как показано в диаграмме 4, что объясняется демонстрацией коротких отрывков из неизвестных обучающимся фильмов, но компенсировалось вводной информацией о фрагменте от учителя. При этом подавляющее большинство обучающихся (67%) указало, что в уроке не обнаружили дефицитов. Среди тех, кто отметил нехватку чего-либо, 17% указали на недостаток времени, а 11% хотели бы иметь больше возможностей высказаться. В совокупности эти данные свидетельствуют о том, что организационная структура урока в целом удовлетворила познавательные потребности старшеклассников, а выявленные затруднения носят рабочий характер и могут быть скорректированы за счет сокращения числа фрагментов (до трех) и увеличения времени на коллективное обсуждение.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что апробация, проведенная в 11 классе, показала, что при соответствующей методической организации урока старшеклассники способны переключаться с эмоционального

восприятия художественного фильма на аналитический просмотр, а также проявляют заинтересованность в изучении истории через кино. Подавляющее большинство обучающихся оценило урок как интересный и высказалось за более частое проведение занятий в подобном формате, при этом наиболее привлекательными элементами для них стали просмотр фрагментов и обсуждение. Полученные в ходе анкетирования данные свидетельствуют о том, что школьники готовы рассматривать кинематографический материал в качестве одного из инструментов исторического познания, но с учетом таких его недостатков, как: режиссерский вымысел, художественное преувеличение и использование собирательных образов вместо документально подтвержденных фактов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование, посвященное выявлению потенциала художественного кино как источника для изучения повседневной жизни советского общества в период перестройки (1985-1991 гг.) в курсе истории России для 11 класса, позволяет сформулировать следующие итоговые положения.

В соответствии с первой задачей работы был исследован социокультурный и исторический контекст создания фильмов перестроечного периода. Установлено, что социально-экономические реформы второй половины 1980-х годов носили глубоко противоречивый характер: либерализация хозяйственной деятельности обострила дефицит и инфляцию, а политические реформы, направленные на демократизацию, вызвали рост протестных движений и кризис легитимности власти. На этом фоне повседневность предстает как сложный, многослойный феномен, в котором ослабление цензуры, расширение возможностей самовыражения и культурное многообразие сосуществовали с экономическими трудностями, падением доверия к власти и формированием новой общественной идентичности, основанной на запросе на свободу и обновление. Кинематограф этого периода не просто отражал происходящее, но сам стал частью этих процессов, инструментом социальной рефлексии, что обосновывает его источниковедческий статус.

Решение второй задачи позволило выявить характерные черты репрезентации повседневности перестройки в художественном кино. На основе системы взаимосвязанных критериев (хронологическая сопряженность, социальная и гендерная репрезентативность, соотношение реалистичности и условности и др.) был сформирован корпус фильмов 1985-1991 годов. Сопоставление этих картин обнаруживает устойчивые содержательные линии: кризис семьи, утрату школьного авторитета,

трансформацию молодежной повседневности, усиление роли потребления, культурное переживание нестабильности. Художественное кино перестройки может использоваться как исторический источник при условии движения от конкретной детали к обобщению и определения границ применимости каждого фильма, что в совокупности формирует комплексный аудиовизуальный массив позднесоветской повседневности.

В рамках третьей задачи были разработаны методические рекомендации по использованию кинематографа второй половины 1980-х – начала 1990-х годов для изучения повседневной жизни периода перестройки. Предложенный алгоритм работы с кинофрагментом включает: определение аспекта темы, отбор фрагмента, формулировку установки, организацию наблюдения и фиксации, перевод материала в структурированную форму, сопоставление с иными источниками, проведение аналитической дискуссии и рефлексии. В данной конфигурации художественный фильм перестает выполнять иллюстративную функцию и приобретает статус инструмента формирования исторического мышления, визуальной грамотности и навыков критического анализа аудиовизуальных источников. Разработанная технологическая карта урока выступает не иллюстративным дополнением, а проверяемым продуктом исследования, обеспечивающим его педагогическую реализуемость.

Наконец, в ходе решения четвертой задачи были оценены возможности и педагогический потенциал использования художественного кино как исторического источника для изучения повседневности перестройки. Проведенная апробация подтвердила, что при соответствующей методической организации обучающиеся способны переключаться с эмоционального восприятия на аналитический просмотр, выделять в киноповествовании конкретные маркеры повседневности, дифференцировать их по степени достоверности и формулировать аргументированные суждения о познавательном потенциале и границах достоверности художественного кино. Старшеклассники осознают, что кино не может быть самодостаточным

источником, что требует обязательного сочетания экранного образа с периодической печатью, статистикой и документами личного происхождения.

Таким образом, поставленная в исследовании цель достигнута, так как был выявлен и экспериментально подтвержден потенциал художественного кино как источника для изучения повседневной жизни советского общества в период перестройки в курсе истории России для 11 класса. Художественное кино перестает быть иллюстративным дополнением к уроку и приобретает статус полноценного инструмента формирования исторического мышления, визуальной грамотности и источниковедческой компетенции. В условиях растущей роли медиаинформации развитие у старшеклассников способности критически оценивать аудиовизуальный контент, отличать факт от художественного вымысла и понимать природу экранного образа имеет не только образовательное, но и широкое мировоззренческое значение. Дальнейшее применение художественного кино в образовательной практике содействует развитию исторического сознания будущих поколений.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Источники

Нормативные источники

1. ФГОС Среднее общее образование. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 11.12.2020). – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501748>.
2. Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории от 30.10.2013 (ред. от 18.09.2020)
3. Приказ Минпросвещения России от 23.11.2022 № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2022 № 71763). – URL: <https://ipk.kipu-rc.ru/documents/edustandarts/2024/fgos-soo-2023.pdf>.
4. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. История (базовый уровень). – Москва, 2025. – 150 с. – URL: https://school6dgrad.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Istoriya.pdf

Учебная литература и учебно-методические материалы

1. Данилов А.А., Торкунов А.В., Хлевнюк О.В. и др. История России. 1946 г. – начало XXI в. 11 класс. Базовый уровень. Часть 2. М.: Просвещение, 2020. 161 с.
2. Мединский В.Р., Торкунов А.В. История России. 1945 год – начало XXI века. 11 класс. Базовый уровень. М., 2024. 447 с.
3. Мединский В.Р. История. 11 класс. Учебное наглядное пособие. Базовый уровень.. М., 2023. 39 с.

Киноисточники

1. «Город Зеро» (реж. Карен Шахназаров, 1988)
2. «Дорогая Елена Сергеевна» (реж. Эльдар Рязанов, 1988)
3. «Интердевочка» (реж. Петр Тодоровский, 1989)
4. «Курьер» (реж. Карен Шахназаров, 1986)
5. «Маленькая Вера» (реж. Василий Пичул, 1988)
6. «Авария – дочь мента» (реж. Михаил Туманишвили, 1989)

Литература

1. Андреева Л. И. Перестройка: этапы и ошибки реформ. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2023. – 287 с.
2. Багдиян Е. А. Женский образ в кинематографе России эпохи Перестройки // Ветер Перестройки. – 2022. – № 1. – С. 168–173.
3. Багдиян Е. А. Телесность и нагота: обнаженное женское тело в перестроечном и постперестроечном кино XX века // Ветер Перестройки. – 2023. – № 1. – С. 419–424.
4. Волкова Е. В. Кино и историческая культура: визуальные стратегии репрезентации прошлого в массовом сознании. – М.: Новый хронограф, 2024. – 248 с.
5. Ворошилова Н. В. К проблеме использования киноисточников в преподавании истории: опыт реализации проекта «Эволюция образа Великой российской революции в отечественном художественном кино» // Преподавание истории в школе. – 2021. – № 2. – С. 45–52.
6. Григорьян Я. Г. Развитие отечественного кинематографа в 1980–1990-е годы // Преподавание истории в школе. – 2022. – № 5. – С. 35–42.
7. Дегтяренко А. Ю. Кооперативное движение в СССР в 1980-е годы. – М.: Наука, 2022. – 250 с.
8. Жарикова В. Эксплуатация молодежной проблематики в советском кинематографе (1980-е годы) // Кинематограф для подростков и молодежи: история формирования в советский и постсоветский периоды. – 2024. – № 1. – С. 45–65.
9. Журавлева М. В. Социальные трансформации позднего социализма. – Новосибирск: Сибирское отделение РАН, 2023. – 330 с.
10. Зайцева Л. А. Российский кинематограф 90-х в поисках зрителя: монография. – М.: ВГИК, 2022. – 193 с.
11. Закиров О. А. Экран и история: методические проблемы использования киноvideозаписей в школьном историческом образовании // Преподавание истории в школе. – 2024. – № 3. – С. 5–14.

12. Зоркая Н. М. История отечественного кино. XX век. – М.: Белый город, 2020. – 512 с.
13. Иванов П. Н. Экономические реформы СССР: ожидания и реальность. – СПб.: Алетейя, 2024. – 305 с.
14. Исаев В. А. Социально-экономическая модернизация СССР в годы перестройки. – М.: Наука, 2022. – 312 с.
15. Кириллова Н. Б. Модернизация отечественной экранной культуры в период позднего социализма // Вестник культуры и искусств. – 2025. – № 3 (83). – С. 55–64.
16. Козловский Д. Л. Кино и перемены: СССР 1985–1991. – М.: Искусство, 2025. – 250 с.
17. Купцова И. А. Экранные искусства как педагогическое средство: эффекты, возможности, риски // Экранные искусства в контексте современных культурных и образовательных процессов. – 2024. – Т. 1. – С. 29–34.
18. Мазур Л. Н. Визуализация пространства провинциального города в советских художественных фильмах 1930–1980-х годов: между будущим и прошлым // Исторический курьер. – 2022. – № 5 (25). – С. 21–39.
19. Марусенков В. В. Фильмы «перелома» конца 80–90-х годов XX века как поиск доминанты национально-культурной идентичности // Вестник ВГИК. – 2025. – Т. 17, № 4 (66). – С. 16–28.
20. Мищенко Т. А. Киноклуб как форма освоения визуальных источников познания прошлого в системе высшего исторического образования // Национальная ассоциация ученых. – 2023. – № 95-2. – С. 34–36.
21. Молотов К. С. Методика использования кинофильмов в 9-м классе // Наука и школа. – 2014. – № 4. – С. 42–49.
22. Никулина Н. Ю. Методика преподавания истории в средней школе: учебное пособие. – Калининград: Калининградский университет, 2020. – 95 с.
23. Новиков В. А. Перестройка в кадре: кинематограф и общество. – М.: Вузовская книга, 2022. – 278 с.

24. Петрова С. А. Быт советского человека в годы перестройки. – Казань: Казанский университет, 2021. – 210 с.
25. Сидоров А. Н. Социальная повседневность в позднем СССР. – Екатеринбург: УрФУ, 2024. – 289 с.
26. Смагина С. А. «Перемен требуют наши сердца»: рок-музыкант в перестроечном кино // Художественная культура. – 2024. – № 1. – С. 516–517.
27. Тарасова Л. В., Доронина А. А. Кино и уроки истории: к вопросу об образовательном потенциале исторических художественных фильмов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – № 7-2 (106). – С. 143–148.
28. Тимофеева Ю. Н. Телевидение и политика в СССР: 1985–1991 гг. – М.: Аспект Пресс, 2024. – 297 с.
29. Федоров А. Theoretical concepts of film studies in the Cinema Art journal during the Perestroika Era: 1986–1991 // Медиаобразование (Media Education). – 2022. – Т. 18, № 4. – С. 574–599.
30. Шестаков В. А. История СССР в период перестройки (1985–1991 гг.): учебное пособие. – М.: Наука, 2022. – 312 с.
31. Эваллье В. Д. Город-призрак в позднесоветском кинематографе // Артикульт. – 2023. – № 1 (49). – С. 68–76.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА

ФИО: Померанцева Екатерина Николаевна

Класс: 11

Предмет: История России

Тип урока: урок освоения нового знания

Вид (форма) урока: проблемный урок

Продолжительность: 1 академический час (40 минут)

Образовательные ресурсы: учебник по истории России для 11 класса (Мединский В.Р., Торкунов А.В. История России. 1945 год – начало XXI века. 11 класс. Базовый уровень. М., 2024. 447 с.); видеофрагменты (по 2-3 минуты) из фильмов: «Курьер» (1986), «Город Зеро» (1988), «Маленькая Вера» (1988), «Дорогая Елена Сергеевна» (1988), «Интердевочка» (1989), «Авария – дочь мента» (1989); презентация; раздаточный материал: Рабочий лист «Кино как документ эпохи: анализ повседневности перестройки (1985-1991 гг.)», карточки групп (6 шт.).

Тема	«Кино как документ эпохи: анализ повседневности перестройки (1985-1991 гг.)»
Цель	Формирование представлений о ключевых характеристиках повседневности периода перестройки через критический анализ фрагментов художественного кино как аудиовизуального исторического источника.
Задачи	<ul style="list-style-type: none">– <i>Образовательные:</i> продолжить формирование представления о повседневности как особом предмете исторического изучения; раскрыть ключевые характеристики повседневной жизни советского общества в период перестройки (быт, досуг, работа и др.); освоить алгоритм критического анализа художественного кино как источника; обозначить границы достоверности игрового кино, обусловленные его жанровыми особенностями (режиссерский вымысел, авторская интерпретация и др.); закрепить навыки работы с рабочим листом как инструментом систематизации результатов анализа.– <i>Развивающие:</i> развить познавательный интерес к истории через обращение к визуальной культуре периода перестройки, умения анализировать и решать проблемные вопросы; усилить коммуникативные навыки через организованное обсуждение и аргументированное высказывание оценочных суждений; продолжить формирование самостоятельности мышления и работы в группах.– <i>Воспитательные:</i> продолжить формирование уважительного отношения к истории России через погружение в реалии повседневной жизни прошлого; содействовать воспитанию сосредоточенности, дисциплинированности, ответственности и организованности у обучающихся в ходе индивидуальной,

	фронтальной и групповой работы; способствовать воспитанию критического мышления и осознанной оценки медиаинформации.
Планируемые результаты	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Предметные:</i> называть характерные, существенные признаки исторических событий и явлений; раскрывать смысл, значение важнейших исторических понятий; сравнивать аудиовизуальную информацию с данными других видов исторических источников, выделяя общее и различное; излагать суждения о познавательных возможностях и границах достоверности кино как источника; уметь работать с историческим источником (кинофрагментами); ориентироваться в структуре учебника, раскрывая его познавательную ценность, и рабочего листа как инструмента систематизации результатов источниковедческого анализа; формулировать свое мнение; сопоставлять информацию из различных источников и систематизировать полученную информацию в виде таблиц. – <i>Метапредметные:</i> устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, делать выводы; формулировать свою точку зрения; слушать и слышать друг друга; с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; давать определения понятий; анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления; уметь работать с учебной информацией. – <i>Личностные:</i> сформировать объемный историко-культурный образ периода перестройки, включая представление о повседневной жизни, быте и общественных настроениях; обрести мотивацию к изучению истории России через обращение к визуальной культуре и личному опыту предшествующих поколений; понимать ценность человека как двигателя истории; проявлять чувство уважения к достижениям, трудностям и опыту предшествующих поколений; выражать свое отношение к роли истории в жизни общества; подключать критическое мышление и осознанное отношение к медиаинформации, умение отличать факт от художественного вымысла.
Формы работы	Индивидуальная, фронтальная, групповая

Характеристика этапов урока

Этапы урока	Учебная задача	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся	Планируемые результаты	Анализ результатов
Организационный (1 мин.)	Обеспечить готовность	Приветствие, проверка готовности обучающихся к уроку.	Обучающиеся приветствуют учителя; готовят	<i>Личностные:</i> проявляют положительное	Создана атмосфера, позволяющая

	обучающихся к работе.		все необходимое к уроку: учебник, рабочая тетрадь, пишущие принадлежности.	отношение к учебной деятельности.	обучающимся начать получать новые знания.
Мотивационный (3 мин.)	Организовать проблемную ситуацию для подведения к теме урока, сформировать эмоциональный отклик на исторический контекст и мотивировать к его изучению, подвести обучающихся к самостоятельному определению темы, цели и задач урока.	<p>Демонстрация слайд-коллажа (кадры из шести фильмов без подписей).</p> <p>Направление обучающихся к самостоятельному формулированию темы урока:</p> <p>–Посмотрите на кадры. Реальная жизнь, случайно попавшая в объектив, или кадры из продуманной до мелочей истории? Что выдает истинную природу этих изображений?</p> <p>–Какие элементы повседневности вы считываете сразу: жильё, школа, улица,</p>	<p>Отвечают на вопросы учителя.</p> <p>Высказывают первичные наблюдения.</p>	<p><i>Личностные:</i> вовлечение эмоциональной сферы, формирование познавательного интереса.</p> <p><i>Регулятивные:</i> умение самостоятельно определить тему урока и поставить новые задачи в учебно-познавательной деятельности.</p> <p><i>Коммуникативные:</i> взаимодействие с учителем.</p>	Обучающиеся эмоционально вовлечены и заинтересованы в поиске ответа на проблемный вопрос урока.

		<p>одежда, социальный статус человека?</p> <p>–Можно ли считать художественный фильм историческим источником? Если да, то при каких условиях?</p> <p>Формулирование проблемного вопроса на доске: «Что точнее передает повседневность перестройки: художественное кино или воспоминания очевидцев?»</p>	<p>Высказывают аргументы «за» и «против».</p>		
<p>Актуализация знаний (3 мин.)</p>	<p>Уточнить базовые понятия и рамки анализа, построить логическую цепочку рассуждений</p>	<p>–Для того, чтобы обсуждение было точным, договоримся о понятиях. Что будем называть повседневностью?</p> <p>–Назовите 3-4 сферы, через которые обычно описывают повседневную жизнь общества.</p> <p>Учитель фиксирует на доске шесть сфер</p>	<p>Предлагают определения и сферы: «Повседневность – обычная жизнь людей», «Семья, работа, школа, досуг».</p>	<p><i>Личностные:</i> формирование навыков сотрудничества с учителем и одноклассниками; осознание ответственности за результаты совместного труда.</p> <p><i>Познавательные:</i> умение осмыслить учебный материал; осмысление</p>	<p>Обучающиеся определили понятие, повторили ранее изученную информацию из курса истории и обществознания.</p>

		<p>повседневной жизни, предложенных обучающимся: семья, образование, досуг, жилье и быт; мода и внешний облик; общественные настроения и повседневные разговоры.</p> <p>– Опираясь на свои знания об эпохе, предположите: какая из этих сфер больше всего занимала мысли обычного человека, вызывала наиболее острые переживания, чаще становилась темой для тревог или надежд? В чем именно заключалась проблема?</p>	<p>Высказывают свои предположения.</p> <p>Примерные ответы: нехватка товаров, низкие зарплаты, жилищный вопрос, неуверенность в завтрашнем дне</p>	<p>значимости знаний; построение логической цепочки рассуждений.</p> <p><i>Регулятивные:</i> умение удерживать внимание при восприятии информации; определять границы своих знаний; определение последующих действий в соответствии с поставленной задачей</p> <p><i>Коммуникативные:</i> умение строить речевые высказывания и слушать</p>	
Инструктаж по выполнению рабочего листа (2 мин.)	Задать единый алгоритм анализа и критерии доказательности	Учитель раздает карточки групп (6 групп) и закрепляет за каждой группой фильм: 1) «Курьер», 2) «Маленькая Вера», 3) «Дорогая Елена	<p>Задают уточняющие вопросы.</p> <p>Распределяют роли в группе, готовятся к просмотру.</p>	<p><i>Личностные:</i> формирование навыков сотрудничества с учителем и одноклассниками; осознание</p>	Обучающиеся ознакомились со структурой рабочего листа, стали мотивированными проверить, насколько их ожидания от

		Сергеевна», 4) «Интердевочка», 5) «Авария – дочь мента», 6) «Город Зеро».		ответственности за результаты совместного труда. <i>Регулятивные:</i> определение последующих действий в соответствии с поставленной задачей; самоконтроль. <i>Коммуникативные:</i> организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками.	фильмов совпадут с реальным изображением повседневности.
Просмотр фрагментов и групповая аналитическая работа с рабочим листом (18 мин.)	Получить исходные данные для анализа, зафиксировать первичные наблюдения. Превратить наблюдения в аргументированный результат: атрибуция, критика источника.	Учитель по очереди показывает 6 фрагментов (2-3 минуты), перед каждым фрагментом озвучивает название фильма, режиссера и год. На фиксацию данных после просмотра фрагмента	Каждая группа ведет записи в рабочем листе. Задают уточняющие вопросы учителю.	<i>Личностные:</i> формирование навыков сотрудничества с учителем и одноклассниками; осознание ответственности за результаты совместного труда. <i>Познавательные:</i> выполнение	Обучающиеся активно включились в просмотр фрагментов. В ходе заполнения рабочих листов обучающиеся не только фиксировали наблюдаемые детали, но и сразу подвергали их первичной критической оценке. Работа в группах носила продуктивный

		<p>обучающимся дается не более 1 минуты.</p> <p>Учитель следит за темпом, при необходимости повторяет ключевую реплику персонажа (без пересказа), обращает внимание обучающихся на детали.</p> <p>Учитель озвучивает переход к следующему разделу рабочего листа. Контролирует его выполнение обучающимися. Поддерживает дисциплину в классе.</p>	<p>Продолжают заполнение рабочего листа.</p>	<p>действий по алгоритму; умение осмыслить учебный материал; осмысление значимости знаний; извлечение из кинотекстов необходимой информации; умение анализировать, обобщать, классифицировать и сравнивать информацию.</p> <p><i>Регулятивные:</i> умение удерживать внимание при восприятии информации; определять границы своих знаний; определение последующих действий в соответствии с поставленной задачей; умение оценивать значимость и</p>	<p>характер, так как обучающиеся обсуждали увиденное, сопоставляли свои наблюдения и приходили к согласованным выводам.</p> <p>Структура рабочего листа позволила обучающимся четко разграничить визуальные маркеры эпохи и собственные оценочные суждения о достоверности увиденных фрагментов. Распределение обязанностей внутри групп, заданное на предыдущем этапе, соблюдалось, что обеспечило эффективное использование времени.</p>
--	--	---	--	---	--

				<p>смысл учебной деятельности для себя самого, расход времени и сил, вклад личных усилий.</p> <p><i>Коммуникативные:</i> умение поддерживать учебное сотрудничество со сверстниками; взаимодействие с учителем.</p>	
<p>Представление результатов групп и управляемая дискуссия (8 мин.)</p>	<p>Сопоставить результаты, выявить различия взглядов на каждый фрагмент, собрать общую картину</p>	<p>Учитель обозначает границы дискуссии и напоминает правила поведения. Задает уточняющие вопросы, оценивает проделанную работу обучающихся.</p>	<p>Пока одна группа выступает, другие обучающиеся внимательно слушают, готовят вопросы.</p>	<p><i>Личностные:</i> формирование навыков сотрудничества с учителем и одноклассниками; осознание ответственности за результаты совместного труда.</p> <p><i>Познавательные:</i> осмысление значимости знаний; построение логической цепочки рассуждений.</p>	<p>Требование выявлять общее и различия и привлекать контекстную информацию корреспондирует критическому анализу источников.</p>

				<p><i>Регулятивные:</i> осознание того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения.</p> <p><i>Коммуникативные:</i> умение поддерживать учебное сотрудничество со сверстниками; взаимодействие с учителем.</p>	
<p>Информация о домашнем задании и инструктаж по его выполнению (2 мин.)</p>	<p>Обеспечить закрепление полученных знаний и подготовить к следующему уроку.</p>	<p>Учитель демонстрирует на слайде дифференцированное домашнее задание и отвечает на возникшие вопросы по его выполнению.</p> <p>Домашнее задание: А) Составьте пять вопросов для интервью с человеком, жившим в перестройку. Б) Напишите страничку личного дневника, один прожитый день от лица человека перестроечного времени.</p>	<p>Обучающиеся записывают домашнее задание, задают вопросы.</p>	<p><i>Личностные:</i> формирование ответственного отношения к учению, готовности к саморазвитию и самообразованию.</p> <p><i>Регулятивные:</i> умение оценивать значимость и смысл учебной деятельности для себя самого, расход времени и сил,</p>	<p>Обучающиеся поняли задачи и мотивированы к самостоятельной работе дома.</p>

		В) Найдите дома или расспросите о какой-нибудь вещи, сохранившейся с перестроечных лет. Опишите ее и напишите, что эта вещь может рассказать историку о повседневности того времени.		вклад личных усилий.	
Подведение итогов урока, рефлексия (3 мин.)	Обобщить информацию, полученную в ходе урока, ответить на поставленный в начале урока вопрос, зафиксировать индивидуальный результат.	<p>Возвращение к поставленному в начале урока проблемному вопросу. Учитель объявляет переход к заключительному разделу рабочего листа, где обучающимся предстоит сформулировать вывод.</p> <p>Учитель раздает каждому обучающемуся анкету-рефлексию.</p> <p>– Наш урок подошел к концу. Оценки за работу на уроке получили: Всем спасибо.</p>	<p>Обучающиеся высказывают свою точку зрения, завершают выполнение рабочего листа.</p> <p>Проходят анкетирование.</p> <p>Обучающиеся прощаются с учителем и готовятся к следующему уроку.</p>	<p><i>Личностные:</i> самооценка на основе критерия успешности; адекватное понимание причин успеха/неуспеха в учебной деятельности; следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям.</p> <p><i>Познавательные:</i> умение структурировать знания.</p> <p><i>Регулятивные:</i> осознание того, что уже усвоено и что подлежит</p>	Обучающиеся самостоятельно оценили достижения, осознали степень усвоения материала, получили обратную связь от учителя.

				повторному изучению. <i>Коммуникативные:</i> умение строить речевые высказывания и слушать.	
--	--	--	--	---	--

ФИО: _____

Рабочий лист «Кино как документ эпохи: анализ повседневности перестройки (1985-1991 гг.)»

Блок 1. Атрибуция источника (фиксация «паспорта» кадра)

Параметр	Ваш ответ
Название фильма, режиссер	
Год создания фильма	
Место действия (город, коммуналка, стройка, поликлиника и т.д.)	
Социальная среда действия (рабочие, интеллигенция, партийная номенклатура, молодежь, маргиналы)	
Характер конфликта (выберите и обоснуйте: личный, идеологический, бытовой, межпоколенческий)	
Жанр фильма (Как влияет на достоверность изображения повседневности?)	

Блок 2. Маркеры повседневности (все, что «схвачено» камерой)

Категория	Примеры
1. Предметный мир (мебель, посуда, техника, сантехника, обои, ковры, хрусталь, сервант, дефицит/изобилие)	
2. Одежда и телесность (фасоны, ткани, дефицитные вещи (джинсы, кроссовки), значки, прически, макияж)	
3. Жилищные условия (отдельная квартира/коммуналка/общежитие/частный дом; соседи)	
4. Формы коммуникации и речь (историзмы: «план», «дефицит», «фарца», «кооператив»; цитаты из газет/песен; официальная/неформальная речь)	
5. Практики досуга и свободное время (музыка (рок, поп), телевизор (какие программы?), очереди, застолье, танцы, спорт, чтение (книги/журналы/газеты), хобби)	
6. Пищевые привычки (что едят/пьют: колбаса, дефицитные продукты, чай из стаканов с подстаканником, консервы; как накрывают стол)	
7. Признаки статуса и социальной иерархии (должность, значки, партбилет, доступ к дефициту, машина, дача, уважение/пренебрежение)	
8. Взаимодействие с институтами (милиция, партком, профком, поликлиника, ЖЭК, магазин, сберкасса, военкомат, суд)	

9. Практики труда и работы (рабочее место, начальник, план, зарплата в конверте, прогулы, энтузиазм/отчуждение)	
10. Эмоциональный климат эпохи (настроение персонажей: тревога, апатия, надежда, цинизм, эйфория, страх)	

Блок 3. Критический анализ источника (правда или вымысел?)

Вопрос для анализа	Ваш ответ
Что в этом фрагменте выглядит ТИПИЧНЫМ для воспоминаний современников перестройки? (Приведите 2-3 примера и объясните)	
Что, вероятно, является художественным преувеличением/обобщением/приемом режиссера?	
Какая контекстная информация вам потребовалась бы для верификации достоверности? (Приведите конкретные типы источников: статистика потребления, бытовые дневники, интервью, газеты тех лет, постановления ЦК и т.п., объясните свой выбор)	
Какую позицию занимает режиссер (ностальгия/обличение/романтизация)? По каким признакам вы это определили?	

Блок 4. Вывод

На основе анализа фрагмента фильма « _____ » можно с высокой степенью уверенности говорить о следующих маркерах повседневности периода перестройки:

_____, _____, _____...

Однако этот фрагмент НЕ может служить надежным/единственным источником для изучения повседневности периода перестройки, потому что

_____.

Итоговая оценка источника (обведите):

Фрагмент является: а) высокодостоверным; б) умеренно достоверным с оговорками; в) малодостоверным для реконструкции повседневности, так как

_____.

Анкета-рефлексия

Инструкция: Прочитайте вопрос и выберите вариант ответа из предложенных. Если вариантов нет – дайте краткий письменный ответ. Анкета анонимна.

1. Насколько вам был интересен этот урок?

- Очень интересен
- Скорее интересен
- Средне
- Скорее неинтересен
- Совсем неинтересен

2. Что вам понравилось больше всего? (Можно выбрать несколько вариантов ответа)

- Просмотр фрагментов фильмов
- Обсуждение в группе
- Дискуссия с одноклассниками
- Выступление от группы
- Заполнение рабочего листа
- Возможность высказать свое мнение
- Другое (напишите): _____

3. Что вызвало у вас трудности на уроке?

4. Чего вам не хватило в уроке?

5. Как вы считаете, можно ли использовать художественное кино для изучения повседневной жизни прошлого?

- Да, вполне
- Скорее да
- Скорее нет
- Точно нет
- Затрудняюсь ответить

6. Изменилось ли ваше мнение о художественном кино как историческом источнике после урока?

- Да, теперь я больше доверяю кино как источнику
- Да, теперь я отношусь к кино более критично
- Нет, мое мнение не изменилось
- Затрудняюсь ответить

7. Как вы думаете, что художественное кино передает точнее всего при изображении повседневности перестройки?

- Внешний облик эпохи (одежда, интерьеры и т.д.)
- Отношения между людьми
- Общественные настроения: страхи, надежды, недовольство
- Бытовые практики (поход в магазин, досуг, семейное застолье)
- Затрудняюсь ответить

8. Что, на ваш взгляд, сильнее всего снижает достоверность художественного кино как источника?

- Режиссерский вымысел и художественное преувеличение
- Идеологический заказ или политическая цензура
- Использование собирательных образов, вымышленные герои вместо реальных людей
- Показывает собирательный образ эпохи, а не реальные события
- Затрудняюсь ответить

9. Хотели бы вы, чтобы подобные уроки с использованием художественного кино проводились чаще?

- Да
- Скорее да
- Скорее нет
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Результаты апробации методической разработки использования художественного кино как средства изучения повседневности периода перестройки в 11 классе



Диаграмма 1. Насколько вам был интересен этот урок?



Диаграмма 2. Что вам понравилось больше всего?

Что вызвало у вас трудности на уроке?

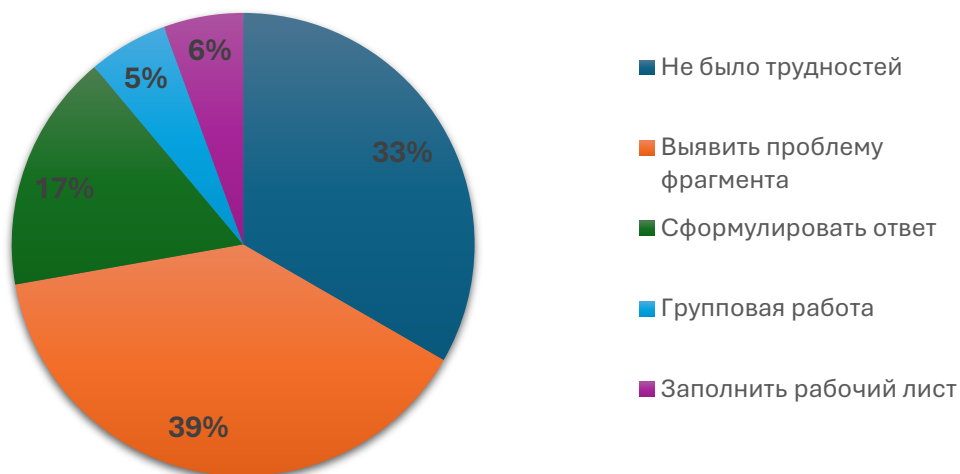


Диаграмма 3. Что вызвало у вас трудности на уроке?

Чего вам не хватило в уроке?

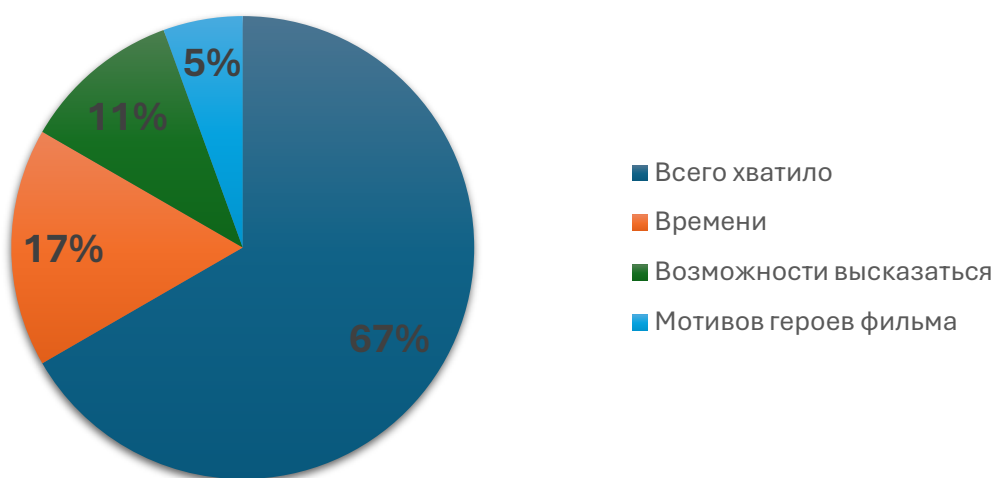


Диаграмма 4. Чего вам не хватило в уроке?

Можно ли использовать художественное кино для изучения повседневной жизни прошлого?

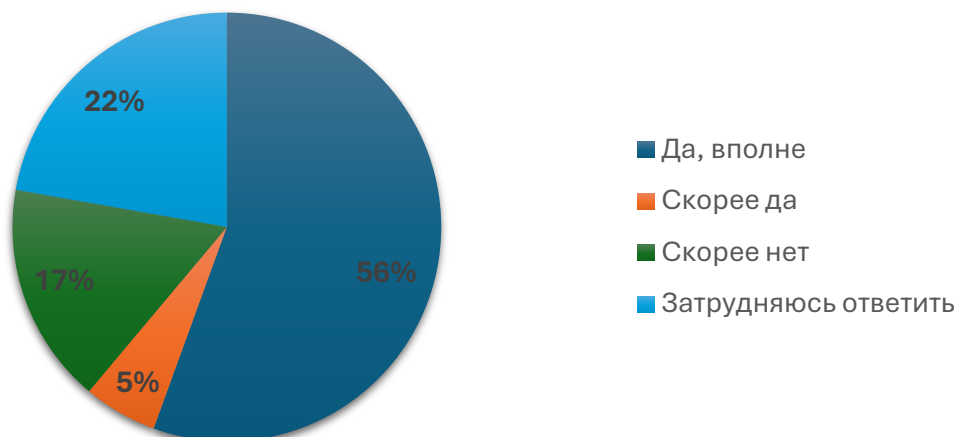


Диаграмма 5. Можно ли использовать художественное кино для изучения повседневной жизни прошлого?

Изменилось ли ваше мнение о художественном кино как историческом источнике после урока?

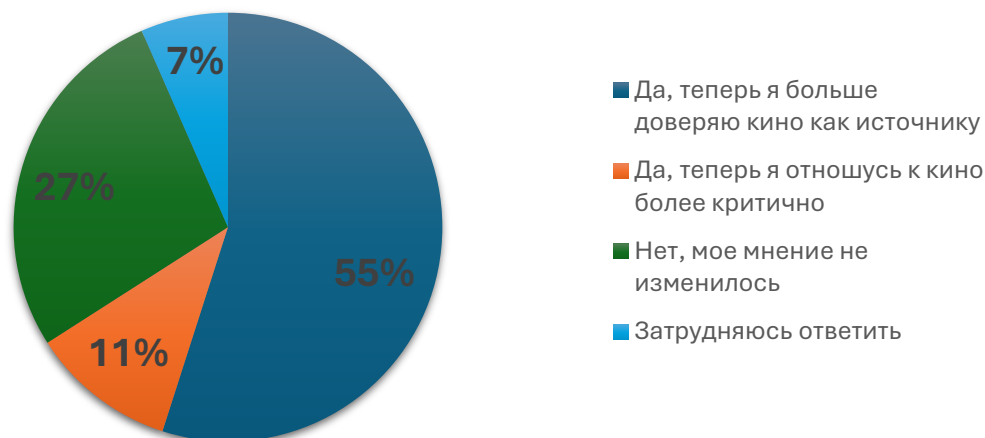


Диаграмма 6. Изменилось ли ваше мнение о художественном кино как историческом источнике после урока?

Что художественное кино передает точнее всего при изображении повседневности перестройки?

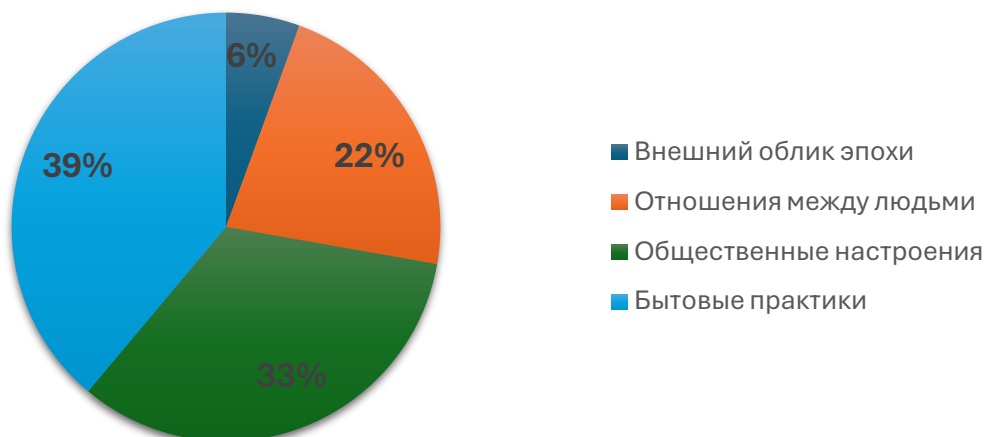


Диаграмма 7. Что художественное кино передает точнее всего при изображении повседневности перестройки?

Что сильнее всего снижает достоверность художественного кино как источника?



Диаграмма 8. Что сильнее всего снижает достоверность художественного кино как источника?

Хотели бы вы, чтобы подобные уроки с использованием
художественного кино проводились чаще?

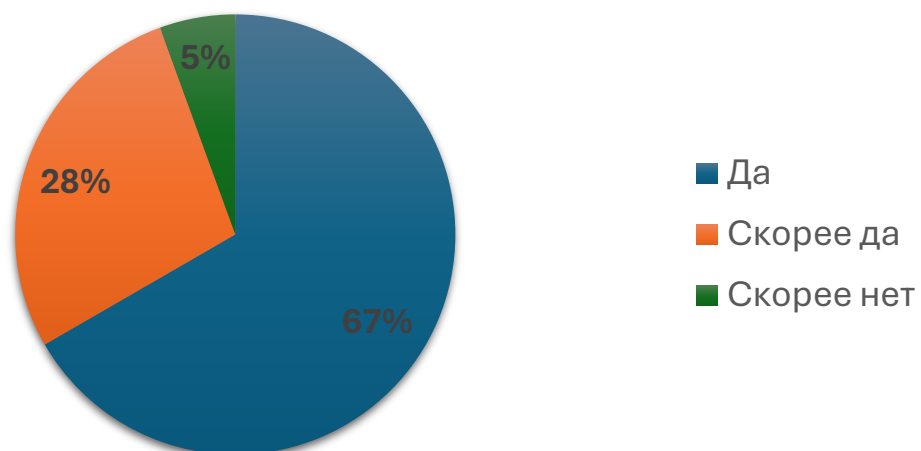


Диаграмма 9. Хотели бы вы, чтобы подобные уроки с использованием
художественного кино проводились чаще?