

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКИЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРОЛОГИИ

М. Ю. Юхневич

Я поведу тебя в музей
Учебное пособие по музейной педагогике

Москва 2001

УДК 379.4
ББК 79.1
Ю 94

Рецензенты:

И.М. Коссова, кандидат исторических наук
Т.А. Пархоменко, кандидат исторических наук

Ю 94

Юхневич М.Ю.

Я поведу тебя в музей: Учеб. пособие по музейной педагогике / М-во культуры
РФ. Рос. ин-т культурологии. – М., 2001. – 223 с.

ISBN 5-93719-014-9

В монографии обобщен материал о музейно-педагогических традициях, которые складывались в России начиная с середины XIX в. Книга знакомит со взглядами и трудами музейных деятелей прошлого, а также – с работой современных специалистов. Книга рассчитана на студентов и аспирантов, а также тех, кто осваивает профессию музейного педагога на практике.

ISBN 5-93719-014-9

© М.Ю. Юхневич

© Российский институт культурологии, 2001

В оформлении обложки использованы изобразительные материалы Государственного музея А.С. Пушкина

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	5
Глава первая, вводная	
МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА	
КАК ФОРМИРУЮЩАЯСЯ НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА	7
<i>Экскурс в музейную педагогику Германии</i>	<i>7</i>
<i>Трактовка понятия «музейная педагогика» в России</i>	<i>11</i>
<i>Направления исследований в сфере музейной педагогики</i>	<i>14</i>
<i>Музейно-педагогические центры.....</i>	<i>16</i>
Глава вторая	
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЕВ	19
1. Основные этапы культурно-образовательной деятельности отечественных музеев	19
<i>Просветительная модель: 1870–1890-е гг. –</i>	
<i>середина 1920-х гг.</i>	<i>21</i>
<i>Утверждение политизированной модели: 1920–1950-е гг.</i>	<i>24</i>
<i>Информативная модель: 1960-е – середина 1980-х гг.</i>	<i>25</i>
<i>Коммуникативная модель: конец 1980-х – 2000 г....</i>	<i>26</i>
2. Экскурсионное движение в России 1880–1920-х гг.	29
<i>Становление и развитие экскурсионного дела.....</i>	<i>29</i>
<i>Экскурсионисты прошлого о сущности экскурсионного метода</i>	<i>34</i>
3. Экскурсия как форма культурно- образовательной деятельности музея	49
<i>Из истории зарождения музейной экскурсии</i>	<i>49</i>
<i>Специфика музейной экскурсии</i>	<i>52</i>
<i>Мастерство экскурсовода</i>	<i>55</i>
<i>Классификация экскурсий.....</i>	<i>60</i>
<i>Подготовка и проведение экскурсии</i>	<i>61</i>
4. Другие базовые формы культурно-образовательной деятельности	63
<i>Основные характеристики базовых форм</i>	<i>64</i>
<i>Дополнительные характеристики базовых форм... </i>	<i>75</i>
5. Музейная аудитория и ее изучение	80
<i>Параметры для описания аудитории</i>	<i>80</i>
<i>Динамика аудитории</i>	<i>82</i>
<i>Исследования музейной аудитории в России</i>	<i>88</i>
<i>Изучение музейной аудитории за рубежом.....</i>	<i>100</i>
Глава третья	
МУЗЕЙ И ШКОЛА	104
1. Проблемы взаимодействия музея и школы.....	104
<i>Особенности взаимодействия на разных исторических этапах</i>	<i>104</i>
<i>Перспективные модели сотрудничества</i>	<i>114</i>
<i>Как проблема «музей и школа» решается за рубежом</i>	<i>121</i>
2. Работа музеев с учащимися	124
<i>Дошкольники и младшие школьники.....</i>	<i>124</i>
<i>Учащиеся средних и старших классов.....</i>	<i>132</i>
<i>Студенты.....</i>	<i>137</i>

Глава четвертая	
МУЗЕИ ОБРАЗОВАНИЯ	141
1. Музеи учебных заведений.....	142
<i>Вузовские музеи</i>	142
<i>Школьные музеи</i>	148
2. Педагогические музеи	158
<i>Педагогические музеи в период возникновения и расцвета</i>	158
<i>Эволюция педагогических музеев</i>	170
<i>Музеи истории образования</i>	177
3. Детские музеи	182
<i>Первые детские музеи России</i>	182
<i>Современные детские музеи</i>	196
<i>Международный контекст</i>	199
БИБЛИОГРАФИЯ	207

ПРЕДИСЛОВИЕ

Читателя этой книги я приглашаю в музей. Но это будет не совсем обычное посещение. Наша цель – познакомиться с традициями отечественной музейной педагогики, которые закладывались в далеком прошлом и продолжают развиваться в настоящем.

При написании книги я старалась придерживаться следующих правил.

Во-первых, сформировать у читателей представление о культурно-образовательной деятельности музея как эволюционирующем, динамичном процессе, который определяется целым рядом факторов. Это и общественно-политическая и экономическая ситуация в стране, и господствующие идеологические установки, и, наконец, закономерности развития музея как особого феномена культуры и образования.

Во-вторых, особое внимание уделять персоналиям, прежде всего деятелям прошлого, которые закладывали традиции отечественного музейного просветительства. К сожалению, многие из этих людей оказались незаслуженно забытыми.

В-третьих, привлекать материалы из опыта зарубежных стран, что позволяет рассматривать явление в более широком контексте, обнаруживая общность процессов и своеобразие отечественного пути.

В основу монографии лег курс лекций, прочитанных мною студентам Московского Государственного университета культуры и искусств. С ориентацией на аналогичную аудиторию написана эта книга. Она адресована студентам музееведческих факультетов, слушателям курсов повышения квалификации, осваивающих профессию музейного педагога, молодым музейщикам, только начинающим свой путь на этом поприще, а также руководителям школьных музеев. Всем им предстоит встреча с теми, кого они поведут по музейным залам, для кого будут создавать экспозиции, писать путеводители или придумывать исторические игры. Подготовиться к этой встрече поможет данное пособие.

Как и любой специалист, музейный педагог не должен начинать «с нуля» и тем более считать, что до него ничего не было. Знания об опыте предшественников и коллег, благодарная память – основа овладения профессией и одновременно импульс для поиска собственных решений.

Я очень многим обязана своим коллегам-музееведам, принимавшим участие в обсуждении тем и проблем, которые рассматриваются в книге. Одновременно большую благодарность я выражаю своим слушателям – студентам, реакция которых, одобрительная или негативная, послужила серьезным стимулом работы над текстом.

М.Ю. Юхневич

ГЛАВА ПЕРВАЯ ВВОДНАЯ

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФОРМИРУЮЩАЯСЯ НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

В последние два десятилетия в среде музейных специалистов прочно укрепился термин – *музейная педагогика*. Проблемы музейной педагогики обсуждаются в статьях и диссертационных исследованиях, на семинарах и конференциях, этот термин встречается в названиях музейных секторов и отделов, появились специалисты, которые называют себя музейными педагогами. Что же такое *музейная педагогика*? Каково происхождения этого термина? Почему он так живо был воспринят в достаточно консервативной музейной среде? Какое содержание вкладывается в это понятие?

Для того, чтобы ответить на эти вопросы, необходимо представить себе, *когда, как и почему* начался процесс включения музея в процесс образования. Обратимся к историческому опыту страны, откуда пришло к нам анализируемое понятие.

Экскурс в музейную педагогику Германии

Предпосылкой зарождения музейно-педагогической мысли явилось *осознание музея как института образования*, что особенно заметно проявилось на рубеже XIX и XX веков.

В частности, на конференции «Музей как образовательное и воспитательное учреждение» (Маннгейм, 1913) директор Гамбургской картинной галереи А. Лихтварк в своем докладе произнес слова, отразившие этот новый взгляд на музей: «К университетам, появление которых относится к средним векам, и к академиям, появившимся в эпоху абсолютизма, XIX век присоединил новое высшее воспитательно-образовательное учреждение – музей. Все эти три рода учреждений носят каждый отпечаток той эпохи, которая их создала... Музеи, открытые для всех, задающиеся целью служить всем и не признающие никаких различий и разделений, являются выражением демократического разума» (Лихтварк А., 1914, с. 3). Отметим, что впоследствии некоторые материалы конференции были опубликованы в России и имели большой общественный резонанс.

А. Лихтварку не случайно была доверена роль председателя и главного докладчика на конференции, ибо именно он первым сформулировал *идеи об образовательном назначении музея* и предложил *новый подход к посетителю как участнику диалога*. Реализуя на практике метод «музейных диалогов», он впервые обосновал роль *посредника*, который помогает посетителю в общении с искусством, развивая способность *видеть* и наслаждаться художественными произведениями.

Как показано в работах Е.Б. Медведевой (1995; 1997), основополагающие идеи музейной педагогики связаны также с именами таких немецких педагогов и музейных деятелей, как Г. Кершенштейнер, Г. Фройденталь и А. Рейхвейн.

В частности, Г. Кершенштейнер разработал *концепцию педагогики музейной экспозиции*. Его идеи воплотились в деятельности Немецкого музея шедевров естествознания и техники г. Мюнхена, экспозиция которого была построена с учетом возможностей ее восприятия не только специалистом, но и любым «обывателем», посетившим в музей. Она была специально ориентирована на осуществление наглядности обучения и провоцировала активность посетителя в процессе восприятия материала. Так немецкое музееведение обогатилось пониманием того, что *для эффективного образовательного процесса важен не только посредник, но и экспозиция, построенная по педагогическому принципу*.

Логичным следствием рассмотрения *деятельности музея с педагогической точки зрения* стало появление термина *музейная педагогика*, который, как установила Е.Б. Медведева,

впервые употребил в своей книге «Музей – образование – школа» (1931) Г. Фройденталь, занимавшийся проблемами взаимодействия музея и школы. Он разработал специальную методику работы со школьниками, которая включала подготовку детей к посещению музея и последующее закрепление почерпнутых там знаний и впечатлений на уроке. Центральное место в этой методике, естественно, отводилось школьному учителю, который стал рассматриваться как участник музейно-педагогического процесса.

Отметим, что термин появился впервые в связи с обсуждением проблем взаимодействия музея и школы. В этом контексте он употребляется и А. Рейхвейном, руководителем отдела «Музей и школа» Берлинского музея немецкой этнографии. Здесь в 1930–1940-е гг. впервые возникла и была проведена в жизнь идея создания специализированных экспозиций для детей, построенных по принципу музеев-мастерских, где ребенок получал возможность самостоятельной творческой работы. Создание специализированных детских экспозиций станет впоследствии одним из важнейших направлений музейной педагогики.

Таким образом, еще в довоенной Германии были разработаны и внедрены в практику важнейшие музейно-педагогические идеи, а затем появился и сам термин, обозначавший первоначально особое направление деятельности музея: участие в учебно-воспитательном процессе школы, создание образовательных программ для детей.

Однако в послевоенное время, подчеркивает Е.Б. Медведева, в Западной Германии произошел окончательный отказ от трактовки музейной педагогики как использования музея в целях обучения. Этим термином стали обозначать *новую научную дисциплину, рассматривающую образовательные проблемы музейной коммуникации*. Сферой музейной педагогики, согласно трактовке западногерманских специалистов, является создание наиболее благоприятных условий для *общения* посетителей с культурным наследием.

В Восточной Германии в сочетании *музейная педагогика* акцент сначала определенно делался на последнем слове. Это дало основание специалистам, в частности, известному словацкому музееведу З. Странскому упрекать немецких коллег в одностороннем подходе к музею и трактовке проблематики музейной педагогики лишь с позиции педагогической науки. Однако тот же Странский отмечал, что постепенно специалисты из Восточной Германии начали осознавать невозможность решения музейно-педагогических проблем без интеграции педагогики и музееведения. Со всей очевидностью новый подход проявился в брошюре «Музейная педагогика в ГДР», изданной в 1983 г. Рабочей группой музейной педагогики к 20-летию юбилею своего существования. Здесь музейная педагогика рассматривается как *пограничная научная дисциплина, находящаяся на стыке музееведения и педагогических наук и исследующая образовательно-воспитательные цели социалистического общества применительно к специфическим формам музейной коммуникации, прежде всего экспозиции, а также другим формам деятельности музея*. Таким образом, и музейные специалисты ГДР пришли к пониманию сущности музейной педагогики как научной дисциплины, рассматривающей музей в качестве особой коммуникативной системы. Объединение Германии окончательно сняло вопрос о противопоставлении позиций в трактовке *музейной педагогики* по ту и другую сторону Берлинской стены.

Итак, краткий экскурс в музейную педагогику Германии показал, что *с осознанием музея как образовательного института происходит формирование одной из важнейших сторон его деятельности, направленной на аудиторию*. Почти одновременно эта деятельность становится предметом теоретической рефлексии, что, в конечном итоге, приводит к осознанию потребности в особой научной дисциплине, опирающейся на музееведение, педагогику и психологию.

Исторический опыт Германии является далеко не единственным, хотя, быть может, наиболее показательным. Аналогичные процессы наблюдаются и в других странах. Со

второй половины XIX в. в Европе и Америке происходит интенсивное «омузеивание» образования, выделение деятельности по обслуживанию посетителей в особое направление, а затем и ее теоретический анализ. Например, еще дореволюционные деятели культуры и образования России изучали и ссылались на опыт США, который впоследствии (особенно в 1920–1930-е гг. и в наши дни) оказывал немалое влияние на процессы, происходившие в области музейного образования. Здесь отошлем читателя к первому в отечественной практике учебному пособию по музейной педагогике – книге Б.А. Столярова «Педагогика художественного музея: от истоков до современности», где подробно рассматриваются зарубежные традиции и опыт *museum's education* (Столяров Б.А., 1999). Мы же обратимся к музейной педагогике России. Пока для нас важно выяснить современный подход к трактовке этого понятия, сложившийся в среде отечественных специалистов.

Трактовка понятия «музейная педагогика» в России

В начале 1970-х гг. участники семинара «Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников» услышали о необходимости разработки *музейной педагогики*, которая обеспечила бы научный подход к интерпретации музейных собраний на основе использования принципов педагогики и психологии. Приблизительно через 10 лет один из ведущих в те годы музееведов страны А.М. Разгон на конференции «Музей и школа» сказал о том, что «создание такой научной дисциплины, находящейся на стыке целого комплекса наук, ныне представляется уже не какой-то отдаленной перспективой, а насущной практической задачей» (Разгон А.М., 1983, с. 42). В 1980-х и особенно 1990-х гг. начинается активное освоение этого понятия.

Формированию *музейной педагогики* как научной дисциплины способствовала ситуация, сложившаяся в области культурно-образовательной деятельности музея данного периода. Эту ситуацию можно охарактеризовать следующим образом.

Во-первых, формируется *новая образовательная концепция* отечественного музея, т.е. система представлений о его общественном предназначении и сущности работы с посетителями. Музей пытается отказаться от прежних достаточно жестких идеологических установок. Основой его культурно-образовательной деятельности становится аксиологическая концепция, согласно которой сущностью этой деятельности является формирование у посетителей *ценностного* отношения к культурно-историческому наследию.

Во-вторых, меняется *отношение к самой аудитории*, которая начинает восприниматься не как объект, который нужно обучать и воспитывать, а как равноправный участник коммуникативного процесса, диалога, осуществляемого в музейной среде. Одновременно музейная аудитория перестает рассматриваться как сумма абстрактных посетителей и достаточно строго дифференцируется по возрастным, образовательным и иным признакам. Формируется разнообразный репертуар работы с аудиторией, благодаря чему музеи пытаются перейти к новой стадии – объединению различных форм культурно-образовательной деятельности в *систему*. Речь идет о создании таких условий, когда все категории населения включились бы в процесс музейной коммуникации. Элементами этой системы стали программы для детей дошкольного и младшего школьного возраста, учащихся средних и старших классов, студентов, родителей с детьми, туристов, пенсионеров, инвалидов и пр. Особо подчеркнем, что в 1980-е и особенно в 1990-е гг. наиболее активно стало развиваться так называемое *детское направление* музейной деятельности: работа с дошкольниками и младшими школьниками.

В-третьих, впервые серьезно стала рассматриваться *проблема результативности* музейной коммуникации, воздействия музея на различные группы посетителей, эффективности тех или иных форм. Этому немало способствовало развитие *детского*

направления, т.к. при разработке программ для различных возрастных групп невозможно было не учитывать психологические особенности детей, их возможности восприятия. Иными словами, работа с детьми стимулировала проведение психологических исследований в музее.

В-четвертых, обозначилась потребность в появлении особого типа *музейного специалиста*, способного, как подчеркивает З. Странский, «освоить музейную реальность в ее педагогическом аспекте». Выступая в качестве своеобразного «эксперта по посетителям» (К. Пац-валл), этот специалист мог бы подключиться к созданию экспозиций (в том числе специализированных экспозиций для детей и детских музеев), разрабатывать и проводить в жизнь программы работы с посетителями, экспериментировать в поисках новых форм и методов работы с детьми, осуществлять социально-психологические исследования аудитории.

И, в-пятых, возникла *потребность в интеграции* музееведения с другими научными дисциплинами. Как совершенно точно отмечается в исследовании Н.Г. Макаровой, «музейная наука, накопив к настоящему времени обширный эмпирический и теоретический материал, ощущает необходимость в выходе за рамки узкопрофессионального подхода, в обобщении реальных фактов музейной деятельности с позиции... других научных дисциплин» (Макарова Н.Г., 1988, с. 4). Вполне актуальным (особенно в контексте активизации *детского направления*) стало осознание культурно-образовательной деятельности музея с позиции таких наук, как педагогика и психология.

Все эти явления свидетельствовали о новом уровне подхода к решению культурно-образовательных задач, к контактам музея с аудиторией. Это создало предпосылки для осознания роли теории, а как следствие этого – для освоения нового термина.

Его перенесение на отечественную почву нельзя рассматривать как случайность, как механическое заимствование популярной дефиниции из зарубежной музееведческой литературы. В России он начал утверждаться потому, что *возникла потребность в смене образовательных парадигм и формировании теории культурно-образовательной деятельности музея, в которой бы практика увидела свое отражение и получила новый импульс для развития*. Термин *музейная педагогика* послужил для обозначения новой научной дисциплины, которая находится в стадии становления.

Итак, *музейная педагогика – это научная дисциплина на стыке музееведения, педагогики и психологии, рассматривающая музей как образовательную систему*.

Сразу отметим, что понятие *образование* в контексте обсуждения проблем музейной педагогики трактуется широко, как развитие человека, *образование* его ума, личностных качеств, душевных свойств, ценностных отношений к миру. Иными словами, это процесс обретения человеком своего *образа*, процесс, который, как подчеркивают специалисты, во многом носит стихийный характер и происходит в различных формах, в том числе – в форме приобщения к историко-культурному наследию через музей.

Музейное образование относится к сфере неформального. Оно демократично, лишено жестких схем и распространяется буквально на все группы общества – детей и взрослых, местных жителей и туристов, здоровых людей и инвалидов. Плоды его, отмечает Кеннет Хадсон, «столь же случайны и непредсказуемы, сколь плоды просвещения школьного или университетского. И в этом смысле, – очень тонко подмечает он, – все, чего мы можем достичь, – это создать в музее такую атмосферу, в которой образовательный процесс скорее возможен и уместен, чем невозможен и неуместен» (Хадсон К., 1999).

Значение такой научной дисциплины, как *музейная педагогика* определяется тем, что она способствует созданию такой *атмосферы*, ибо предлагает путь осмысления всех видов музейной деятельности (в том числе по комплектованию коллекций или экспозиционной) с позиции «от посетителя».

Понимание *музейной педагогики* как научной дисциплины наиболее близко позиции ученых-музееведов, а также тех музейных работников, которые ощущают необходимость выхода за рамки чисто эмпирического подхода к культурно-образовательной деятельности музея. Подобный подход нашел, в частности, отражение в разработках специалистов Российского центра музейной педагогики и детского творчества Государственного Русского музея. По их мнению, в конце 1980-х гг. «появилась возможность приступить к концептуальному, теоретическому обобщению подходов и конкретных данных в области музейного образования и заложить... основы новой стратегии его развития» (Художественный музей и система образования: концепция педагогического взаимодействия, 1995, с. 20). С этой позицией нельзя не согласиться. Руководитель Центра Б.А. Столяров определяет музейную педагогику как «область научно-практической деятельности современного музея, ориентированную на передачу культурного (художественного) опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды» (Столяров Б.А., 1999, с. 7).

С другой стороны, в профессиональной музейной среде (не только в России, но за рубежом) достаточно прочно укоренилось более узкое понимание термина *музейная педагогика*, которым обозначается лишь конкретная область культурно-образовательной деятельности – *контакты с детской аудиторией, «обслуживание» школы*. Этому немало способствовало преимущественное развитие этого направления в 198–1990-е гг., да и в предыдущие десятилетия.

На наш взгляд, необходимо развести понятия *музейная педагогика* и *культурно-образовательная деятельность*. Первое обозначает новую научную дисциплину, тогда как второе – традиционное для музея направление, которое входит в ее компетенцию.

Направления исследований в сфере музейной педагогики

Областью музейной педагогикой являются все виды контактов музея с аудиторией, самые различные способы обращения к человеку как участнику процесса музейной коммуникации. Музейная педагогика начинается тогда, когда возникает (или ожидается) эффект *встречи* музея с человеком. Исходя из этого, определим главные проблемы музейной педагогики.

Первой по значению является проблема *образовательной специфики музея*. Решить ее – это значит ответить на вопрос, зачем люди ходят в музей, в чем они видят смысл музейного посещения. Проблема специфики имеет далеко не только теоретическое значение, т.к. только последовательное выявление специфики, уважительное отношение самого музея к своим возможностям, отказ от подмен и профанации определяют, в конечном итоге, роль музея в общественном сознании, его социальный статус.

Следующая проблема – *эффективность музейной коммуникации*. Уже упоминавшийся словацкий музеевед З. Странский отмечал более десяти лет назад, что вопрос о том, «что» и «как» воспринимает посетитель, остается наименее разработанным в музееведении. К сожалению, это заключение остается вполне актуальным и сегодня. Хотя, не ответив на вопрос «что» и «как», музею никогда не удастся преодолеть существующую диспропорцию между усилиями добиться того или иного эффекта и реальными результатами его воздействия на человека.

Вопрос о том, «что» воспринимается, неотделим от вопроса «кто» воспринимает. Отсюда еще одна проблема, которой должна заниматься музейная педагогика, – это *изучение музейной аудитории*. Едва ли возможно грамотно осуществлять свою деятельность без четкого представления о том, к кому обращается музей, каковы особенности, ожидания, интересы тех людей, которые приходят в музей или игнорируют его (почему?).

С учетом знаний о реальной (или потенциальной) аудитории музейная педагогика подходит к решению следующей проблемы, имеющей, быть может, наибольшее

практическое значение, – к созданию и апробации новых методик, программ, экспозиций для различных категорий посетителей.

Музей вступает в контакт не только с посетителями. Общностью решаемых проблем и непосредственными деловыми контактами он связан с самыми различными институтами культуры и образования. Поэтому к проблемам музейной педагогики относится *установление оптимальных форм взаимодействия с партнерами* по культурно-образовательной деятельности. Центральным здесь является вопрос о взаимодействии с учебными учреждениями, прежде всего со школой.

Все названные проблемы могут успешно решаться лишь в контексте знаний об опыте предшественников. Поэтому важнейшая проблема музейной педагогики – *изучение истории музейно-педагогической мысли и культурно-образовательной деятельности музея*. Рассматривая историю формирования музейной педагогики Германии, мы могли убедиться в том, что ее основой были воззрения музейных деятелей прошлого. То же и в России. Достижения современной отечественной музейной педагогики покоятся на прочном фундаменте идей и наработок наших предшественников, о которых должны знать новые поколения музейных специалистов. Частью этой истории являются опыт музеев различных стран, воззрения зарубежных специалистов.

Итак, мы выделили основные проблемы, которые относятся к сфере музейной педагогики как научной дисциплины. Закономерно вслед за этим выяснить, кто же в России занимается исследованием этих и аналогичных проблем.

Музейно-педагогические центры

К ведущим музейно-педагогическим центрам страны мы вправе отнести следующие.

Творческая лаборатория «Музейная педагогика» кафедры музейного дела Академии переподготовки работников искусства, культуры и туризма (руководитель И.М. Коссова). Лаборатория «Музейная педагогика» начала свое существование в 1990 г. и сразу приобрела «путешествующий» характер. Основной формой ее существования стали научно-практические конференции, в роли организаторов которых, совместно с кафедрой музейного дела АПРИКТ, поочередно выступают музеи из различных регионов России. Критерием выбора места проведения конференций, помимо желания музея принять у себя коллег, является его собственный творческий подход к работе с аудиторией и готовность к поискам. Это, безусловно, создает самую благоприятную основу для обмена опытом, освоения современных технологий музейного образования, для рождения новых идей. Тем более что в составе лаборатории – ведущие специалисты, как теоретики, так и практики, представляющие исследовательские институты и музеи всей России. По результатам конференций, каждая из которых посвящена какой-либо одной, но всегда актуальной проблеме, АПРИКТ издает сборники. Адресованные широкому кругу специалистов, эти публикации дают возможность сделать своеобразный срез состояния отечественной музейной педагогики и одновременно дают импульс для ее развития.

Российский центр музейной педагогики и детского творчества Государственного Русского музея (руководитель Б.А. Столяров), созданный в 1990 г., разрабатывает проблемы взаимодействия художественного музея с системой образования. Сотрудники Центра, объединенные в сектора (школьно-гимназического образования, образовательно-информационных технологий) и творческие группы (студийно-кружковая, фондово-выставочная, арттерапевтическая), проводят, по существу, многолетний эксперимент по освоению школой всего спектра образовательной деятельности музея. Теоретические разработки и инновационные проекты, программы и методики, созданные специалистами Центра, обозначают перспективные направления, которые начинают осваивать многие художественные музеи России. Этому способствуют проводимые здесь конференции,

семинары и стажировки, а также чрезвычайно интенсивная издательская деятельность: за 10 лет издано около 30 научно-методических сборников и учебных пособий.

Лаборатория музейного проектирования Российского института культурологии (руководитель Н.А. Никишин). Выделившись в структуре Российского института культурологии в 1990 г., лаборатория продолжила изучение проблем взаимодействия музея и его аудитории, которыми и прежде занимались специалисты института (до 1990 г. – НИИ культуры). Специфика рассмотрения этой проблематики в контексте исследований Лаборатории заключается в особом внимании к «истории вопроса» (одно из свидетельств чему – эта книга), к социально-психологическим аспектам, а также к созданию инновационных музейно-педагогических проектов совместно с партнерами из различных регионов России и с зарубежными коллегами. Все эти аспекты получают отражение как в публикациях, так и в многочисленных акциях, которые существенно обогащают панораму музейной жизни страны.

Лаборатория эстетического образования Московского института развития образовательных систем (руководитель Г.П. Сергеева) начала свою деятельность в 1993 г. одновременно с созданием института. Благодаря деятельности Лаборатории МИРОС принадлежит к пока немногочисленным организациям педагогического характера, разрабатывающим музееведческую проблематику. Сотрудники Лаборатории занимаются созданием музейно-образовательных программ, содействующих использованию культурного потенциала Москвы для воспитания ее юных жителей. В то же время деятельность Лаборатории распространяется за пределы города. Знаменательно, что на базе МИРОС продолжил свою работу семинар «Музей и подрастающее поколение» (руководитель Е.Г. Ванслова), который систематически проводится в Москве начиная с 1984 г. (первоначально – на базе НИИ культуры). Он собирает музейных педагогов со всей России для обсуждения их профессиональных проблем.

Республиканский детский музейный центр Карелии при Государственном музее-заповеднике «Кижский» (руководитель Л.В. Шилова) создан в 1993 г. Это первый в стране центр, в котором идея взаимодействия музея с системой образования получила организационное закрепление. Специфика РДМЦ в том, что он представляет собой инновационную организационно-правовую модель совместной деятельности учреждений культуры и образования в масштабах города и республики. Учредителями РДМЦ являются Министерство культуры и Министерство образования Карелии, Музей-заповедник «Кижский», Управления культуры и образования администрации г. Петрозаводска, а также ряд учебных заведений города. Хотя главным направлением деятельности РДМЦ является работа с детьми, он одновременно выполняет функции научно-методического и координационного центра Карелии в области музейной педагогики. С целью создания в республике профессионального сообщества здесь созданы и успешно реализуются долгосрочные программы подготовки специалистов (конференции, стажировки, открытые занятия). При этом РДМЦ все чаще выходит за пределы республики, свидетельством чему, является Летняя школа для музейных педагогов на о. Кижский, в работе которой принимают участие специалисты из музеев России и зарубежных стран. Летняя школа стала экспериментальной площадкой для апробации новых идей и совместных музейно-образовательных проектов.

Помимо перечисленных центров музейная педагогика, конечно же, развивается в недрах музеев. Во многих из них работают специалисты, которые не только выступают с новыми инициативами, но и значительно обогащают музейно-педагогическую теорию.

Консолидации специалистов способствуют также Ассоциация музейных педагогов, созданная в Санкт-Петербурге, и Объединение музейных педагогов России, штаб-квартира которого находится в Москве.

ГЛАВА ВТОРАЯ

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЕВ

1. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МУЗЕЕВ

Первые музеи являли собой собрания раритетов: ценных вещей, натуральных объектов, художественных произведений – и были, как правило, плодом «монаршего собирательства». Коллекции кунсткамер, вундеркамер и кабинетов натуралий были первоначально недоступны широкой публике, но эпоха Просвещения прервала эту традицию. Музей, в современном понимании данного феномена, представляет собой детище эпохи, провозгласившей идею равенства, в том числе – в доступе человека к ценностям культуры, в возможности получения образования. Становление музея было обусловлено «не только стремлением собирать и изучать памятники материальной и духовной культуры... но и реальной потребностью развивать специализированные формы публичного общения по поводу различного рода эстетических и историко-культурных ценностей, давая им общественно значимую интерпретацию» (Макарова Н.Г., 1988, с. 11). Так возникает стимул для формирования *образовательной функции музея*.

В истории России реализация идеи об образовательном назначении и доступности музея отмечена следующими вехами: в 1719 г. открывается Кунсткамера, созданная Петром I «для назидания взрослым, обучения юношей». Заботясь о ее просветительных задачах, основатель дал распоряжение «впредь всякого желающего оную смотреть, пускать и водить, показывая и разъясняя вещи» (цит. по книге «Музей и власть», 1991, с. 13).

В 1782 г. в Иркутске по инициативе губернатора Ф.Н. Кички создается первый в Сибири общедоступный *местный музей* – «Музеум», прообраз нынешних краеведческих. Во второй половине XVIII в. возникают первые *учебные музеи*: «Музеум» Горного института в Петербурге, «Кабинет естественной истории» (ставший основой Минералогического и Зоологического музеев) и «Гербарий» (Ботанический музей) Московского университета. В XIX веке становятся относительно доступными коллекции крупнейших музеев, бывших как раз плодом «монаршего собирательства», ранее скрытые от глаз публики: в 1806 г. была открыта для доступа Оружейная палата, в 1852 – Эрмитаж.

Первая половина XIX в. отмечена появлением ряда проектов *публичных музеев общенационального значения*, которые, хотя и не были осуществлены, со всей определенностью отразили новый взгляд на музей. К числу таких проектов относятся идея «Всеобъемлющего русского музеума» писателя, художника и коллекционера П.П. Свиньина, «Предложения об учреждении Русского национального музея» историка, лингвиста и библиографа Ф.П. Аделунга, концепция «Русского отечественного музея» библиографа В.Г. Вихман. Как верно отмечает в своем исследовании, посвященном музееведческой мысли в России XIX – первой трети XX в., А.И. Фролов, эти проекты свидетельствовали о «дальнейшем продвижении общества в понимании общественного предназначения музея, об отношении к музею как фактору развития науки, образования, просвещения» (Фролов А.И., 1995, с. 14).

Для второй половины XIX в. характерен рост сети *общедоступных* (публичных) музеев, в создании которых огромная роль принадлежала научным обществам: это прежде всего Музей прикладных знаний в Петербурге, Политехнический, Исторический,

Антропологический музей в Москве, местные (будущие краеведческие) музеи в городах провинциальной России.

Общественное признание образовательной роли музеев выразилось также в создании *педагогических музеев наглядных пособий*, открываемых при учебных округах, дирекциях народных училищ земствами и органами городского самоуправления исключительно с образовательной целью.

Так в России, подобно другим странам, постепенно *формируется взгляд на музей как образовательную ценность, а вместе с этим – и деятельность по обслуживанию аудитории*.

Терминология, которая служила для обозначения этой деятельности, исторически изменчива и, как правило, она достаточно точно улавливает и отражает закономерности развития музея как особого феномена культуры и тот социальный заказ, который общество (или государство) к нему предъявляет. *Смена моделей музея, определяющих представления о назначении музея в обществе и содержании его работы с аудиторией, является основой предлагаемой периодизации*. Поскольку терминология, обозначающая это направление работы, подвижна, она станет для нас своеобразным ориентиром для обозначения ее этапов.

Просветительная модель:

1870–1890-е гг. – середина 1920-х гг.

В этот период собственно и складывается деятельность по обслуживанию посетителей, которая одновременно становится предметом теоретического осмысления. Именно тогда весьма значительным было влияние немецкой музееведческой школы, которая провозгласила взгляд на музей как новый институт образования, могущий оказать, наряду с академиями и университетами, большое влияние на общество. Впрочем, формирующееся отношение к музею как образовательной ценности имело вполне самобытный характер.

Отечественный философ Н.Ф. Федоров в работе «Музей, его смысл и назначение», впервые опубликованной в 1913 г., а затем переизданной (Федоров Н.Ф., 1982; 1995) назвал музей «высшим учреждением единства» и говорил о его «душеобразовательном» назначении. Для него музей – это прежде всего институт социальной памяти, способ воплощения прошедшего в настоящем и, в этом смысле, «оправдание» нового века, которому свойственно отрешение от прошлого. Храня «память об отцах», их вещах и деяниях, возвращая к жизни «останки отжившего», музей и выполняет функцию *образования души*. Философ предупреждал, однако, что музей «не должен служить для пониженного, так называемого “популярного” образования», считая, что «вход в него ведет только через учебные учреждения...». Посредством учебных заведений музей «собирает всех неученых и все младшее поколение, чтобы ввести их в область исследования, производимого учеными» (Федоров Н.Ф., 1995, с. 53).

Как «важное образовательное учреждение» определял музей и музейный деятель рубежа веков М.В. Новорусский. Он напрямую связывал судьбу музеев с изменениями в системе образования, которые явились прямым следствием переустройства общественно-экономической жизни в пореформенной России.

Тогда со всей очевидностью проявилась тенденция, которую мы сможем наблюдать и в будущем: *самые значительные изменения в образовательной концепции музея, его работе с посетителями идут рука об руку с реформами школьного образования*. В 1870–1890-е гг. и в последующие десятилетия на музей смотрели как на едва ли не самое актуальное средство преодоления кризиса образования. Он стал методом борьбы с традициями схоластической, чисто книжной системы обучения, поскольку позволял, как отмечал М.В. Новорусский, «изучать, не книжки, а натуру, реальные предметы и отношения между ними» (Новорусский М.В., 1911, с. 23), т.е. проводить принцип наглядности.

За осуществление этого принципа, который стал основой педагогической концепции великого реформатора российской школы К.Д. Ушинского, ратовали прогрессивные педагоги этого времени. Обращение к наглядности расценивалось как средство развития личности учащегося, его способности к самостоятельным решениям, творческой деятельности.

Музей сотрудничает не только со школой, но и становится звеном в единой системе внешкольного образования, которое и тогда рассматривалось очень широко. В качестве институтов внешкольного образования его теоретик Е.Н. Медынский называет: библиотеки, книгоиздательства, народные чтения и публичные лекции, школы для взрослых различных типов, театр, кинематограф, концерты и певческие праздники, народные дома, клубы для взрослых, а также, конечно, музеи и выставки (Медынский Е.Н., 1916, с. 13). Тенденцию к расширению своей деятельности и укреплению связи с самыми различными образовательными институтами отмечает современный исследователь: «Широкое просветительство было отличительной чертой деятельности дореволюционных музеев, стремившихся широко развернуть свою культурно-просветительную работу. В этом им помогали всевозможные внешкольные учреждения, имевшие связь с музеем» (Пархоменко Т.А., 1991, с. 29).

Итак, на рубеже XIX–XX вв. в русском обществе все больший приоритет получает представление о музее не только как научном, но образовательном институте, призванном внести свою лепту в решение задачи просвещения: «наблюдается довольно резкий переход от концепции научного к концепции научно-просветительного (публичного) музея» (Гнедовский М.Б., 1987, с. 11).

Так постепенно формируется модель музея, которую можно назвать *просветительной*. Она основана на отношении к музею как демократическому по своему характеру и просветительной направленности институту, призванному быть средством реформирования школы и одновременно частью единой системы внешкольного образования. Эта позиция породила термины *культурно-просветительная работа*, *внешкольное образование*, которые использовались для формирующегося направления – работы с аудиторией. Под влиянием этой новой концепции во многих музеях происходит разделение собраний на фонды, доступные только специалистам, и «показательные» коллекции для широкой публики. Впервые начинают проводиться экскурсии, главным образом для учащихся и *учащих*, а из среды музейных работников выделяется новый персонаж музейной деятельности – экскурсовод.

1917 год не стал концом анализируемого периода. После Октябрьской социалистической революции многие культурные начинания дореволюционного периода не только продолжают, но и набирают силу. Крупнейшие представители отечественной экскурсионной школы, многие музейные деятели продолжают участвовать в культурных преобразованиях, надеясь найти в новой власти продолжателя демократических традиций прошлого. Почти все наиболее значительные явления, которые происходят в музейном деле после революции, питаются этими традициями, хотя первые послереволюционные годы проникнуты пафосом новизны. Идеи, которые вынашивались и осуществлялись дореволюционными просветителями, выдаются за абсолютно новые. Все громче звучит тезис о ломке старой системы, все чаще подчеркиваются принципиальные различия между этим «старым» и «новым», послереволюционным. Подтверждением этому являются следующие слова современного исследователя: «эпитет «новый» наиболее часто употребляется (или подразумевается) в характеристике тех или иных направлений образовательной деятельности, хотя реально многие из направлений продолжали дореволюционную традицию» (Музейная пропаганда 1920–1930-х гг. в зеркале прессы, 1991, с. 29-30).

Однако, постепенно это «новое» стало проявляться действительно отчетливо и резко, окончательно одержав победу на «старым», что дает основание говорить о формировании иной, по сравнению с прошлым периодом, образовательной модели музея.

Утверждение политизированной модели: 1920–1950-е гг.

Музей в этот период начинает рассматриваться лишь как «проводник политического просвещения», «политико-просветительный комбинат», «мощное орудие политической и просветительной работы» (эти термины часто встречаются в публикациях журнала «Советский музей», который начал издаваться в 1931 г.). Со всей очевидностью происходит окончательное утверждение *политизированной* модели музея, который рассматривается как средство наглядной иллюстрации политической доктрины. Музей-хранилище коллекций достаточно резко противопоставляется музею-книге, музею-учебнику и даже музею-газете. Эта новая модель утверждается уже не в сотрудничестве, а в непримиримой борьбе со «стариками», которые, как считают апологеты перестройки музея, не могут перейти на рельсы марксизма и не понимают сущности работы с «массами».

Новая образовательная концепция музея отразилась в новых терминах, которые начали употребляться для обозначения работы с аудиторией: *политико-просветительная, массовая работа*.

Важной вехой на пути становления новой образовательной концепции становится Первый Всероссийский музейный съезд (1930 г.), который закрепляет приоритет политико-просветительной работы над всеми остальными направлениями его деятельности. (Это, конечно, не могло не вызывать негативной реакции «стариков».) Важным критерием ее результативности считалась массовость охвата аудитории. Это требование, которое впервые формулируется в эти годы, не потеряет своей актуальности и в будущем.

Несмотря на то, что этот период заслуживает критического отношения, мы не можем встать на путь однозначных оценок. Положительным итогом работы музея с посетителями в анализируемое время явилось значительное обогащение ее репертуара. Именно тогда начали складываться самые разнообразные формы работы с аудиторией (в том числе с учащимися и учителями), тогда как прежде они ограничивались главным образом экскурсиями и лекциями.

Итак, можно констатировать драматическое противоречие этого этапа: формы работы с музейной аудиторией расширились, а содержание, будучи ориентированным на пропаганду политической доктрины, напротив, сужалось и примитивизировалось. Это противоречие начнет преодолеваться на следующем этапе.

Информативная модель: 1960-е – середина 1980-х гг.

Начало 1960-х гг. является очень важным периодом в жизни отечественного музея. Эти годы отмечены стремлением вернуть музею статус научного (а не пропагандистского по преимуществу) учреждения. Впервые к тому же формулируется идея о специфике образования в музее. Поиски своего места в системе институтов культуры и образования связаны с утверждением *информативной* модели, согласно которой музей рассматривают как средство распространения знаний, имеющих научный характер и предметную основу. Новый подход находит отражение в терминологии, о чем, в частности, говорится в одной из работ этого времени: «Музеи призваны вести массовую работу с помощью средств, несущих научные знания. Отсюда исходит правильное наименование этой работы – «научно-просветительная» (Вопросы массовой научно-просветительной работы музеев, 1961, с. 3). Термин *научно-просветительная работа*, отразивший попытку возвращения к дореволюционным традициям, просуществует несколько десятилетий (вплоть до настоящего времени).

В отстаивании музеем своей образовательной специфики, которая заключалась в *распространении научных знаний, заложенных в первоисточнике*, был заключен важный смысл. Впервые за годы Советской власти музей декларирует свое право говорить правду (научное знание) языком факта (подлинника). С отстаиванием этого права в какой-то степени связан «музейный бум» 1960–1970-х гг., когда тысячи людей устремились в музеи, стремясь прикоснуться к своей истории и культуре. Справедливости ради, отметим также, что аналогичный процесс роста интереса к музеям и памятникам происходил в эти же годы за рубежом (что свидетельствует о том, что объяснение явлений культурной жизни не следует искать исключительно в политике).

Однако несмотря на стремление музея вырваться из тисков чистой идеологии он оставался в ее плену. Он остается прежде всего *идеологическим* учреждением, деятельность которого зависит от решений партийного аппарата. В анализируемый период дважды принимаются Постановления ЦК КПСС о музеях, само название которых свидетельствует о преобладании идеологической функции: «О повышении роли музеев в коммунистическом воспитании трудящихся» (1964), «О повышении идейно-воспитательной работы музеев» (1982). Подобная направленность работы с посетителями находит выражение в термине – *идейно-воспитательная*, окончательный отказ от которого происходит уже на следующем этапе.

Коммуникативная модель: конец 1980-х – 2000 г.

В это время начинается процесс постепенного отхода от информативной модели музея в пользу модели, которую можно определить как *коммуникативную*. На этом этапе, вследствие особой актуальности его для нас, современников, остановимся более подробно.

Впервые коммуникационный подход к музею был сформулирован в зарубежном музееведении 1960-х гг. – в работах канадского ученого Д. Камерона и достаточно быстро завоевал популярность. Это происходило на волне «музейного бума» 1960–1970-х гг. и процесса демократизации музея, который ощутил необходимость повернуться лицом к своему посетителю, увидев в нем равноправного участника диалога. Рост популярности коммуникативной концепции, видимо, объяснялся общественными изменениями иного порядка: на смену веку информации шел век общения.

В нашей стране коммуникационный подход начинает завоевывать свои позиции несколько позднее. Этот процесс, не связанный напрямую с «перестройкой», в определенной мере подталкивается ею: музей стремится к смене идеологических парадигм.

Образовательная модель, основанная на коммуникационном подходе, привнесла несомненную новизну во взаимоотношения музея с его аудиторией, затронув их основу. Менялось представление о сущности музейно-образовательного процесса и характере взаимодействия между музеем и посетителем. Наиболее точно и емко это сформулировано М.Б. Гнедовским, в работах которого последовательно раскрывается суть нового коммуникационного подхода (Гнедовский М.Б., 1986; 1987; 1989; 1994). «Сверхзадача» музея по отношению к аудитории определяется исследователем на основе аксиологической концепции (в терминах актуализации ценностей), которая противопоставляется господствующей ранее информативной модели.

Как один из авторов проектной концепции «Музей и образование» (1989) М.Б. Гнедовский определяет его образовательную специфику следующим образом: «Музей способен дать человеку то, чего не могут обеспечить ни школа, ни книга, ни другие новейшие достижения цивилизации, – опыт личного соприкосновения с реальностью истории и культуры, опыт переживания времени через пространство, содержащее зримые, соразмерные человеку и человеком порожденные ценности. Не знание истории как совокупности умозрительных истин и сведений, но отношение к ней, личное отношение – вот что призван

формировать музей... Поэтому музей “сообщает знания” лишь по необходимости, лишь по той причине, что неведение (или невежество) не может служить основой ценностного переживания» (Музей и образование. Материалы для обсуждения, 1989, с. 18-19).

Такой подход к содержанию образовательной деятельности музея заставляет пересмотреть сложившиеся в рамках информативной модели представления об отношении музея и его аудитории. Поэтому далее М.Б. Гнедовский продолжает: «Личностная позиция посетителя возможна лишь в том случае, если он с самого начала рассматривается как “субъект” музейно-образовательной деятельности, как носитель определенных культурных установок (обуславливающих его восприятие), имеющий свои интересы и склонности и обладающий правом самостоятельного отбора информации. Это требует признания осмысленности посетительского восприятия даже в том случае, если оно не совпадает с восприятием профессионала, заставляет дополнить представление об однонаправленном воздействии музея на аудиторию представлением об их взаимодействии, диалоге» (там же).

Итак, *образовательное назначение музея, который возник из потребности людей наделять ценностным смыслом определенные предметы и явления, заключается в формировании ценностного отношения к культурно-историческому наследию.* Это осуществляется в специфической форме – символическом акте *встречи* прошлого и настоящего, в диалоге музея и посетителя, обладающего правом выбора и интерпретации увиденного и услышанного. Поэтому в новой образовательной концепции большая роль придается апелляции к внутреннему миру человека, чувственно-эмоциональной сфере, творческому воображению.

Одновременно специалисты осознают, что обновление музейного образования проходит двумя основными путями. Первый определим как движение *от принуждения к свободе*, а второй – *от научения к развлечению*. Приходя в музей, посетитель получает право окунуться в особую атмосферу (ее так и называют – *музейная*), где как отмечает Кеннет Хадсон, он находит «кратковременное убежище от агрессии, безобразия и шума внешнего мира» (Вестник Ассоциации «ОТКРЫТЫЙ МУЗЕЙ», 1999, с. 14). Попадая в это «убежище», в это царство свободы, он менее всего хочет стать «объектом», который обучают и воспитывают. Но он, как правило, жаждет получить стимул к размышлению или переживанию, который становится более ощутимым и действенным, если знания или эмоции не добываются в мучительной борьбе с музейной скукой.

Коммуникативная модель, в известной степени, опрокидывала прежние представления о сущности образовательной деятельности музея. В то же время для обозначения этой деятельности в анализируемый период продолжали бытовать самые различные термины, включая такие, как *научно-просветительная работа, научная пропаганда, популяризация*. Этот терминологический разнобой в какой-то степени свидетельствовал об отсутствии единого подхода к пониманию того, ради чего музей встречается со своей аудиторией.

В то же время смена образовательных парадигм стимулировала употребление нового термина – *музейная педагогика*. Одновременно с ним все чаще начинает использоваться термин *культурно-образовательная деятельность*, который наиболее точно отражает характер образовательного процесса в музее: образование в сфере культуры (см., например, Культурно-образовательная деятельность музеев, 1997). Этот термин возвращает нас не только к отечественным традициям прошлого, но и в лоно международного музейного сообщества. Так, например, соответствующий комитет Международного Совета музеев (ИКОМ) носит название Комитет по образованию и культурной деятельности. И это также является серьезным аргументом в пользу данной дефиниции, которая будет употребляться на страницах этой книги.

Охарактеризовав основные этапы культурно-образовательной деятельности, вернемся к первому из них. Рассмотрим самое крупное явление этого периода, которое имело к тому же огромное значение для становления отечественной музейной педагогики.

2. ЭКСКУРСИОННОЕ ДВИЖЕНИЕ В РОССИИ 1880–1920-х гг.

Становление и развитие экскурсионного дела

«Экскурсионное дело в России начинается не с постановки теоретических проблем, а с экскурсионной практики», – пишет один из активных участников и теоретиков этого движения (Н.А. Гейнике, 1923, с. 1). Экскурсии для учащихся школ разных ступеней, столичных и провинциальных, казенных и частных, начинаются в 1880-е гг., а к середине 1890-х становятся достаточно привычным явлением школьной жизни. Постепенно складываются *два типа экскурсий*.

Первый по времени возникновения тип – так называемые «образовательные путешествия», «дальние прогулки»: «Едут и «осматривают», – не без иронии пишет о таких экскурсиях Н.А. Гейнике. Осматривают Кремль, непременно с Царь-пушкой и Царь-колоколом, музеи и картинные галереи, в три часа всю Третьяковскую галерею, и в огромном количестве, особенно казенные гимназии, соборы, церкви, монастыри... Страшная перегрузка материалом, пестрым и разрозненным. Экскурсии в природу – Крым, Кавказ, Волга – невольно выходят глубже. Общение с природой, море, горы, великие реки захватывает молодежь, свежими волнами врывается в затхлую атмосферу школьной жизни, бодрит, заинтересовывает, поднимает» (там же, с. 1-2).

Несмотря на явно критическое отношение Н.А. Гейнике к подобным поездкам, он видит их положительный итог в том, что они «все же двигают экскурсионное дело, пропагандируя идею если не педагогической ценности, то интересности и осуществимости подобных экскурсий» (там же). В деятельности некоторых учебных заведений такое ознакомление учащихся со своей родиной принимает все более организованный характер. Так, автор исследования об отечественной экскурсионной школе Н.Г. Колокольцова приводит в качестве примера подобной планомерной и систематической работы – экскурсии, проводимые под эгидой «Общества организации путешествий учеников Сумского реального училища для ознакомления с отечеством» (1897). Обществом не только устраивались ежегодные экскурсии, но и велась серьезная подготовка к этим экскурсиям в течение всего года: заранее изучался материал, вырабатывался план и маршрут путешествий, приобретались практические навыки, прослушивался курс лекций и т.д. (К истории отечественной экскурсионной школы. Реферативный обзор публикаций второй половины XIX – начала XX вв., 1992, с. 18). Во время путешествия учащиеся вели дневники, делали различные наблюдения, снимки, собирали коллекции, а после него – отчитывались в собраниях Общества.

Аналогичные общества, комиссии и группы по организации экскурсий стали создаваться в Москве, Петербурге, городах провинции. Благодаря им, а также инициативе частных лиц, образовательные путешествия приобретали совершенно иной, по сравнению с первыми экскурсиями, качественный уровень.

Второй тип – учебные экскурсии, которые становятся частью преподавания отдельных школьных дисциплин. Такие экскурсии, сначала естественнонаучные (экскурсии в природу), а затем исторические, литературные, художественные, становились одним из методов школьного обучения. Эти экскурсии, как отмечает Н.А. Гейнике, породили «оживление школьной жизни со второй половины 90-х гг., стремление культурных слоев русского

общества создать школу близкую жизни, вне полицейской опеки Министерства народного просвещения, с урезанными «правами», но со свободными относительно программами, ввести принцип наглядности» (Гейнике Н.А., 1923, с. 2).

В качестве примера таких новых учебных заведений, которые первыми перешли к системе образования с помощью экскурсии, можно назвать два частных коммерческих училища. Первое – Тенишевское училище в Санкт-Петербурге (создано в 1900 г.). Основой его деятельности стало осуществление принципа наглядности и развитие в учащих умения приобретать знания путем наблюдения и самостоятельной работы. Это достигалось употреблением наглядных пособий, организацией практических занятий, отсутствием учебников по большинству предметов и широко поставленными экскурсиями. В училище была организована специальная экскурсионная комиссия из преподавателей, в обязанности которой входила разработка и осуществление программ на каждый год. Аналогично строило свою учебную деятельность второе учебное заведение в Санкт-Петербурге – Коммерческое училище в Лесном (основано в 1904 г.), где экскурсии также рассматривались как обязательная часть учебного курса. Согласно экскурсионному плану, который был здесь разработан и с успехом проводился в жизнь, каждый учащийся за все время обучения участвовал примерно в 60 экскурсиях.

Итак, *появление учебных заведений, построенных совершенно на новых основаниях, выдвинуло на первый план экскурсию как метод преподавания.* Постепенно использование экскурсий перестало быть приоритетом так называемых «новых школ». «И казенная школа ко второму десятилетию XX в. начинает втягиваться в растущую экскурсионную волну» (Гейнике Н.А., 1923, с. 3).

Специально хотелось бы отметить следующее. Экскурсионный метод вводится в определенной мере «в пик» официальной системе образования, однако Министерство просвещения, олицетворяющее эту систему, не только не препятствует, но и содействует распространению экскурсионного метода. Подтверждением сказанному являются следующие акции Министерства, приведенные в исследовании Н.Г. Колокольцовой:

Циркуляр Министерства просвещения 1900 г. об отмене летних каникулярных работ и введении в практику образовательных прогулок и путешествий;

Распоряжение Министерства просвещения 1901 г. «О вознаграждении преподавателей естественная за экскурсии с учащимися»;

Циркуляр Министерства просвещения 1902 г., согласно которому «в виде опыта» было разрешено педагогическим советам в течение учебного года до семи дней посвящать экскурсиям, осмотру музеев.

Однако истинным героем экскурсионного дела стал российский учитель, «на своих плечах, – как пишет М.Н. Новорусский, – выносящий идею о педагогическом значении экскурсий». По данным анкетирования, проведенного под его руководством Педагогическим музеем военно-учебных заведений в 1910 г., экскурсиями пользовались 73% учителей.

Учителя двинули экскурсионное дело вперед и одновременно стали, по выражению Н.Г. Колокольцовой, «одной из самых “экскурсионных” групп населения. Этому немало способствовала деятельность различных экскурсионных организаций, из числа которых выделим три, созданных в течение 1908–1910 гг.

Экскурсионная комиссия Учебного отдела *Общества распространения технических знаний* (1908 г.) была ориентирована главным образом на то, чтобы познакомить учителей с западными странами. И она прекрасно справлялась с этой задачей. В 1910 г. ею был издан сборник «Русские учителя за границей», в котором обобщался опыт проведения подобных экскурсий).

Комиссия по организации образовательных экскурсий по России при Московском отделении Российского Общества туристов (сокращенно «Экскурсии по России») была

создана в 1909 г. и ставила задачу познакомить наименее обеспеченную часть российской интеллигенции – учителей народных школ – с их родиной. «Рядом с учительницей гимназии, – пишет один из руководителей по поводу состава подобных экскурсий, – сельский учитель, продавший корову, чтобы видеть и слышать дальше горизонта своей деревни в десять полуразвалившихся изб...» (цит. по: К истории отечественной экскурсионной школы, 1992, с. 38).

Экскурсионная комиссия при Московском учебном округе (1910 г.) имела специальную цель – развитие ученических экскурсий. Ею были разработаны в качестве образца целый ряд маршрутов, с которыми могли познакомиться учителя.

Интенсивная *практическая деятельность* неминуемо должна была завершиться *теоретическими обобщениями*. «Экскурсионное дело в России начинается... с экскурсионной практики», но уже в 1910 г. появляется сборник научно-педагогических статей «Школьные экскурсии, их значение и организация», представляющий собой *первый опыт осмысления богатого эмпирического материала*. Книга была написана группой педагогов уже упоминавшегося Коммерческого училища в Лесном, а общую ее редакцию осуществил один из преподавателей этого училища, видный деятель формирующейся отечественной экскурсионной школы Б.Е. Райков. В этом сборнике обсуждались такие основополагающие вопросы, как сущность экскурсионного метода, специфика естественнонаучных и гуманитарных экскурсий, техника ведения экскурсий; он содержал обширный справочный аппарат. Книга в буквальном смысле стала «настольной» для многих учителей и в немалой степени способствовала активизации экскурсионного движения, в которое вовлекается все большее число людей. (Неслучайно она быстро стала библиографической редкостью, что потребовало ее переиздания в 1920 г.)

Подводя итоги дореволюционного экскурсионного движения, Н.Г. Колокольцова делает вывод, что его характерной особенностью была «сфокусированность экскурсионной теории, методики и практики на проблеме школы, что, однако, не исключало тематического, типологического, жанрового и т.д. многообразия экскурсионной работы и, разумеется, не являлось ее единственным направлением» (там же, с. 40). Огромная работа, которая была проделана дореволюционными экскурсионистами, пусть и в рамках одного направления, школьного, стала основой для *следующего этапа, рубеж которого – 1917 год*.

Участники экскурсионного движения единодушно заявляют о расцвете экскурсионного дела после Октябрьской революции, что подтверждается многими фактами. Назовем некоторые из них.

Растет число экскурсионных станций, на которых дореволюционные экскурсионисты воспитывают новые поколения экскурсионных работников. Наиболее крупными из них являются Центральная опытно-показательная экскурсионная база Наркомпроса в Москве (1923) и Инструкторская экскурсионная станция в Павловске (1921).

В Москве, Петрограде и в провинции возникают семинарии и кружки, ставящие своей целью экскурсионное изучение городов и городских районов. В 1921 г. было организовано Центральное бюро краеведения, которое возглавляет всю краеведческую и экскурсионную работу в России.

В 1921 г. в Петрограде создается Экскурсионный институт, перед которым поставлена задача разработки теоретических вопросов экскурсионного дела, объединения теории с практикой. В следующем году в Москве организуется аналогичное учреждение – Музейно-экскурсионный институт, который собирает лучшие экскурсионные силы города. Петроградские и московские экскурсионисты поддерживают самые тесные контакты.

Таковы главные организационно оформленные мероприятия. Однако самым серьезным аргументом в пользу расцвета экскурсионного движения после революции является то, что именно в это время наиболее активно работали, писали и издавали свои труды выдающиеся

отечественные экскурсионисты, создавшие, по существу, отечественную экскурсионную школу. Расцвет экскурсионного дела стал возможен потому, что многие из деятелей дореволюционного времени, лидеры движения и более скромные его участники, будучи демократами по своим убеждениям, увидели в новой эпохе возможность апеллировать к своему народу, а потому продолжали трудиться на избранном поприще.

Здесь самое время обратиться к некоторым ключевым фигурам, знакомство с деятельностью, идеями и обстоятельствами жизни которых позволит наполнить реальным содержанием понятие «*отечественная экскурсионная школа*» и уяснить суть *экскурсионного метода*.

Экскурсионисты прошлого о сущности экскурсионного метода

Сторонником «биографического» способа изучения явления был, в частности, один из самых ярких представителей этой школы.

Иван Михайлович Гревс (1860–1941) был специалистом по истории Средних веков и Возрождения. Его деятельность как преподавателя истории началась в Тенишевском училище, которое, как мы помним, одним из первых стало на путь осуществления экскурсионного метода. Затем Гревс преподавал на Высших (Бестужевских) курсах, в Санкт-Петербургском университете, профессором которого он был до конца своей жизни. (Дважды его преподавательская деятельность в этом университете прерывалась: в 1899 г. его арестовывают «за неблагонадежность», в 1930 – «за идеализм»).

Гревсом были заложены основы экскурсионного метода обучения истории, а также городского краеведения, который он применял в своей преподавательской практике. Так, в 1908 и 1912 гг. он организует для участников своих семинаров экскурсии по Италии, которым предшествовала серьезная подготовка их участников. (Первая экскурсия была описана самим Гревсом в его брошюре «К теории и практике “экскурсий” как орудия научного изучения истории в университетах», а вторая – в книге его ученика Н.П. Анциферова «Из дум о былом».) Начав деятельность экскурсиониста еще до революции, Гревс активно включился в экскурсионное движение послереволюционной России. Его отношение к новой власти соответствовало девизу Студенческого научно-литературного общества, членом которого Гревс был: «Добросовестно готовить себя и друг друга к будущей деятельности в русском обществе путем серьезной работы над наукой и внимательного изучения жизни, но отказаться от участия... в политической борьбе настоящего дня». (Отметим, что членом этого Общества был и Александр Ульянов.) Последовательно выдерживая заложенную еще в юности установку на служение людям и науке, а не власти, Гревс продолжает трудиться на экскурсионном поприще. Именно он становится автором проекта Петроградского экскурсионного института, гуманитарную секцию которого позднее возглавляет, привлекая к его деятельности видных ученых и экскурсионистов. Одновременно Гревс работает в Центральном бюро краеведения, всячески содействуя развитию «родиноведения» (термин Гревса) и поддерживая «подвижников», как он называл местных краеведов: «Это подвижники: в старину спасали душу в монастырях, а теперь поддерживают живую душу краеведением».

Обратимся к рассмотрению взглядов И.М. Гревса на природу экскурсионности. Они изложены в его первой статье на эту тему «Несколько теоретических замечаний об общеобразовательном значении экскурсий» (1902), которая вошла в сборник Тенишевского училища, а затем развиты в статьях «Дальние гуманитарные экскурсии и их образовательно-воспитательный смысл» (1922), «Природа экскурсионности и главные типы экскурсий в

культуру» (1925). Последняя открывает сборник «Экскурсии в культуру» – единственный коллективный труд сотрудников гуманитарной секции Экскурсионного института в Петрограде, упраздненного уже в 1924 г.

Концепция И.М. Гревса основывалась на *философии путешественности*. «Слово это, – пишет современный исследователь, – введенное в культурный оборот самим Гревсом, можно считать своеобразным символом целого пласта русской культуры начала века (Гениссаретский О.И., 1988, с. 221).

Гревс наделял *путешествие* значением самоценного явления культуры и фактором ее, культуры, развития, а в психологии путешественности видел важный источник для разработки экскурсионного метода. «Человек, – пишет он, – вместе с культурой перестает быть *бродячим*, но остается *путешествующим*, рвущимся в мир и к другим людям всеми силами своего существования... “Экскурсии” занимают скромнейшее место в необъятной сфере “путешествий”, но они родственны им по природе: в них повторяется однородный с теми процесс. В них, как и в тех, расширяется личность, так как происходит слияние ее с широким миром, завоевание его умом и волею, но и развитие себя его правдою и красотой» (Гревс И.М., 1902, с. 112).

Во время экскурсии происходит процесс взаимообогащения. Человек получает импульс для «развития себя», но одновременно – обогащает мир, потому что наделяет мертвые подчас предметы ценностным смыслом. Это происходит вследствие того, что в момент путешествия, на экскурсии возникает особый подъем, состояние внутренней готовности к перемене, к духовно-творческой деятельности. Гревс об этом писал так: «главная и великая сила экскурсии кроется в том, что в «путешественности» разгорается особенно богатая и дружная работа, высокое вдохновение и напряжение всех свойственных человеку психических сил..., все сопровождается выдающимся подъемом темпа и ритма душевной жизни, высоким наслаждением творческого открытия» (там же).

Основа экскурсии, которая рассматривается Гревсом как духовно-творческий акт, – это «путешествующий дух», «всеобщий подъем цельной личности». И отсюда следует вывод-афоризм, который повторяется в ряде работ ученого: «путешественность – душа экскурсионности». Слово *путешествие* и самые различные его синонимы стали основой определения экскурсии, данного И.М. Гревсом: «*Экскурсия* (лат. *excursio, excursus*) – это значит выход, выезд (специально – вылазка); в нашем случае – выступление... из места обычного пребывания (школы или дома), *путешествие* к определенной цели; это *образовательная поездка*, совершаемая подготовленною и *объединенною группой* ищущих знаний *под руководством* одного (или нескольких) из тех, кто призван им организованно помогать; это – погружение их в широкий мир для *непосредственного* изучения *самостоятельным* трудом, *личными и коллективными* силами *подлинных* объектов, которые намечены избранною *темою*, в их *естественной* обстановке, среди *природы, человеческой культуры* или обеих вместе» (там же, с. 102).

Гревс специально говорил и о музейных экскурсиях, отмечая, что в них уже зарождается «брожение путешественности»: «идешь в такое место, где еще не был или куда попадаешь редко, – такой дом, который сам по себе, независимо от хранимых в нем сокровищ, интересен и замечателен, красив и целен, как особое грандиозное существо (Эрмитаж, Румянцевский музей – это своеобразные содержательные миры). Туда надо много ходить, погружаться, исследовать, чтобы понять, охватить, духовно соединить их с собою. Как же это не путешествие?» (Гревс И.М., 1921, с. 19).

Центральным объектом экскурсий-путешествий Гревса были города – «и лаборатории и приемники, хранители культуры, и высшие показатели цивилизованности... Город – центр, в одно время, культурного притяжения и лучеиспускания, самое яркое и наглядное мерило уровня культуры, а история города – прекраснейший путеводитель ее хода и судеб» (там же).

По мнению Д.С. Лихачева, именно Гревсом были заложены основы городского краеведения – «градоведения». Принципиально новым в его концепции был целостный подход к изучению городской среды, а потому центральными здесь становятся такое понятие, как *образ города*, или, более эмоционально, *душа города*.

Образ города, его неповторимость, его обаяние складываются из планировки, взятой в ее историческом аспекте (как она складывалась): рельефа местности, связи с окружающей природой, окрестностями. Для постижения этого образа чрезвычайно существенно его наблюдение сверху, т.е. виды панорамы города (вид Москвы с Воробьевых гор, Калуги с возвышенности за Окой), знакомство с наиболее интересными памятниками (в этом случае можно говорить, например, о Петербурге Трезини, Растрелли, Росси) и с типовой застройкой (изучение внутренности храмов и дворцов, библиотек, канцелярий, мастерских). Частью *образа города* является содержимое его музеев.

Очень важен был для Гревса подход литературный, т.е. отражение города в разные моменты его жизни в творчестве писателей и художников, изучение его природы по толкованию великих поэтов. И в этом смысле можно, согласно его концепции, говорить не только о Петербурге Растрелли или России, но и о Петербурге Пушкина, Гоголя, Достоевского. Это был совершенно новый аспект осознания возможностей экскурсионного метода, но развит он был уже учеником Гревса, о котором наше дальнейшее повествование.

Николай Павлович Анциферов (1889–1958) получил образование на историко-филологическом отделении Петроградского университета, где занимался в семинаре И.М. Гревса по истории Средних веков. Как экскурсионист и краевед, он разделял воззрения своего учителя и осуществлял их на практике. При участии Анциферова, тогда еще студента, в 1910 г. при Эрмитаже организуется студенческий экскурсионный кружок, который стал серьезным фактором развития музейного экскурсоведения (деятельность кружка описана в уже упоминавшейся книге Н.П. Анциферова «Из дум о былом»). Он и его товарищи «считали своим радостным долгом помочь Советской власти в области культурной революции» (Анциферов Н.П., 1992, с. 407). С возникновением в Петрограде Экскурсионного института он становится сотрудником Гуманитарного отдела. Вместе с Гревсом работает также в Центральном бюро краеведения. Он возглавляет семинарий по экскурсионному изучению города при обществе «Старый Петербург», выступает с докладами и лекциями, разрабатывает и водит экскурсии по городу.

Исследователь жизни и творчества Анциферова А.И. Добкин отмечает, что Николай Павлович принадлежал к появившемуся после революции социальному типу «последнего русского интеллигента» (что, впрочем, можно сказать о И.М. Гревсе), на долю которого выпали чрезвычайно горькие испытания. Для Анциферова они начались в 1928-1930 гг., когда по всей стране прошла волна арестов интеллигенции в связи с ликвидацией различного рода кружков. В 1929 г. Анциферова арестовывают за участие в религиозно-философском кружке «Воскресение», но вскоре это дело присоединяется к «делу Академии наук» (заговор историков). В частности, краеведческие организации, руководимые ЦБК, обвинялись в монархической пропаганде и подготовке восстановления царизма. Но, как пишет сам Анциферов, «представители “гнилой интеллигенции”, в большинстве устояли. Не писали “романов” (ложных признаний – М.Ю.), а собранные следствием романы были настолько жалки, что не дали материала для постановки “шахтинского” дела научной интеллигенции» (там же, с. 374). Однако краеведческое и экскурсионное движение оказались полностью задавленным начавшимися репрессиями.

Н.П. Анциферов – он признал себя «виновным» в том, что всюду, куда бы его ни посылали ЦБК, настаивал на необходимости изучать прошлое края, выступал против уничтожения памятников старины, в частности церквей – вплоть до 1933 г. отбывал

наказание в Соловках и на Беломорско-Балтийском канале. После возвращения из ссылки работает в Коммунальном музее (ныне Музей истории города Москвы), но в 1937 г. – новый арест: Бутырская и Таганская тюрьмы, этап на Дальний Восток. После освобождения из уссурийского лагеря по пересмотру дела в 1939 г. он поступает на работу в Государственный Литературный музей. В 1944 г. Н.П. Анциферов защищает диссертацию «Проблема урбанизма в художественной литературе» – формулировка, которая точно отражает направление его интересов как ученого и экскурсиониста.

Н.П. Анциферов был лучшим теоретиком и практиком особого типа экскурсий, основанных на приложении литературного материала к изучению городской среды, и по существу – создателем нового жанра на стыке литературоведения и культурологии. Этот жанр раскрывается в названиях его книг: «Петербург Достоевского» (1923), «Быль и миф Петербурга» (1924), «Пушкин в Царском Селе» (1946), «Петербург Пушкина» (1950), где обнаруживается неразрывность предметной исторической среды и событий литературной жизни, творчества писателя и его окружения, бытия и быта. Однако наиболее ярко это проявилось в первой и «главной» его книге – «Душа Петербурга» (издана в 1922 году, переиздана в 1990), о которой его учитель писал так: «Впервые сплетен около истории Петербурга такой яркий венок из тех образов, в какие преломлялось лицо создания Петра... в творчестве писателей русской земли, ее талантливых поэтов и романистов» (Анциферов Н.П., 1990, с. 236). В этих словах – замысел книги: развитие образа города с момента его зарождения до дней великих потрясений 1917 – 1918 гг. и отражение этого образа в творчестве русских писателей, от Сумарокова до Блока.

Ключевым для концепции Н.П. Анциферова является понятие *образ города – genius loci*. Оно становится главным и в определении содержания экскурсии. Анциферов отрицает экскурсию как показ достопримечательностей, независимо от того, проводится ли она невежественным гидом или подготовленным специалистом, и так формулирует ее цель: «Экскурсия должна быть постепенным покорением города познанию экскурсантов. Она должна раскрыть душу города и душу, меняющуюся в историческом процессе, освободить ее из материальной оболочки города, в недрах которой она сокрыта, провести, таким образом, процесс спиритуализации города. Тогда явится возможность вызвать беседу с душой города и, быть может, почувствовать некоторое подобие дружбы с ним, войти с ним в любовное общение...» (там же, с. 11).

В этом определении экскурсии Н.П. Анциферов предстает не только как оригинальный мыслитель, но и как блестящий стилист – качества, роднившие его с И.М. Гревсом и свойственные, очевидно, многим «последним русским интеллигентам». К ним можно отнести и следующего представителя отечественной экскурсионной школы.

Борис Евгеньевич Райков (1880–1966) – историк естествознания и педагог, который теоретически обосновал, а главное, ввел в практику новую методику преподавания естественнонаучных дисциплин. (Его предшественниками на этом поприще были профессора Д.Н. Кайгородов, который утверждал, что «без широкого развития системы экскурсий нельзя как следует научиться видеть природу», и В.В. Половцев. Последнему благодарный Б.Е. Райков впоследствии посвятит свою книгу.) Б.Е. Райков закончил естественное отделение физико-математического отделения Санкт-Петербургского университета, где специализировался в области зоологии. Здесь, во время учения, проявился общественный темперамент Бориса Евгеньевича: он дважды исключался из университета за участие в студенческом движении (в целом на 5 лет). Получив звание «бывшего студента», он впоследствии сдал экстерном экзамены за весь курс. Райков был преподавателем уже известного нам широкой постановкой экскурсий Коммерческого

училища в Лесном, где разрабатывал методику экскурсий в природу. Именно Райков стал редактором и автором вступительной статьи к сборнику «Школьные экскурсии, их значение и организация», который составил веху в истории экскурсионного движения. После революции Райков со свойственными ему темпераментом и безусловным организационным талантом продолжает свою деятельность экскурсиониста. Он возглавил Общество распространения естественнонаучного образования, которое очень широко пропагандировало идею экскурсий, организовал Инструкторскую экскурсионную станцию в Павловске, где учителя осваивали экскурсионную методику. (Продолжая дореволюционные традиции, здесь работали крупнейшие ученые того времени: А.Е. Ферсман, Г.Н. Боч, М.Н. Римский-Корсаков и др.) Под руководством и при деятельном участии Райкова прошла самая крупная в России конференция по экскурсионному делу, итоги которой обобщены в сборнике «Вопросы экскурсионного дела» (1923). Вместе со своими коллегами Райков работал в Петроградском экскурсионном институте, входя в естественно-историческую секцию.

Его деятельность прервалась после того, как он (здесь мы можем наблюдать качества «последнего русского интеллигента») выступил против так называемых *комплексных программ обучения*, которые противопоставлялись программам систематического образования, начав дискуссию с А.В. Луначарским. Ее результатом стали обвинение «в срыве педагогических мероприятий Наркомпроса» и отстранение от всех должностей. В 1930 г. Райков был репрессирован и, как сказано в книге о нем, изданной в «доперестроечный» период (Лукина Т.А., 1970), «десять лет работал на Севере»: Соловки, Беломорско-Балтийский канал, Медвежьегорье. После возвращения из ссылки в 1945 г. в 65-летнем возрасте продолжил научно-педагогическую деятельность, став профессором Педагогического института им. А.И. Герцена. Посвятил себя изучению истории естествознания (ему принадлежит четырехтомная монография «Русские биологи-эволюционисты до Дарвина»). В институте читал для студентов спецкурс по экскурсионному делу.

Основные идеи Б.Е. Райкова-экскурсиониста изложены в его книге «Методика и техника ведения экскурсий» (1922), в основе которой лежат лекции, прочитанные слушателям Инструкторской экскурсионной станции в Павловске. Б.Е. Райков *рассматривал экскурсию как один из наиболее эффективных методов активно-двигательного усвоения знаний, считая основным ее свойством моторность*. Различные двигательные ощущения (от ходьбы, бега, лазания) во время передвижения в пространстве придают, по его мнению, совершенно особый характер интеллектуальным и эмоциональным переживаниям экскурсанта. Формуле И.М. Гревса «путешественность – душа экскурсионности» он противопоставлял: «моторность – душа экскурсионности» (рассматривая, впрочем, это ведущее ее свойство вместе с такими, как конкретность и предметность, локальность и эмоциональность). Все же определение экскурсии у Б.Е. Райкова звучит так: «Экскурсия есть вид моторного завоевания знаний при помощи передвижения своего тела в пространстве. Это и составляет специфические признаки экскурсионного метода. Где нет этого признака, там нет и экскурсии» (Райков Б.Е., 1922, с. 8).

Б.Е. Райков считал себя оппонентом И.М. Гревса (недаром последний довольно сдержанно оценил книгу Райкова, заявляя, что она построена элементарно, не углубляется в вопросы теории и служить пособием для гуманитариев не может). Конечно, Гревс подходил к определению сущности экскурсии более широко, с философских позиций, но расхождение его с Райковым в значительной степени определялось материалом, с которым они имели дело: *путешественность – душа гуманитарной экскурсии, моторность – экскурсии в природу*.

И.М. Гревс, его ученик и сподвижник А.П. Анциферов, а также оппонент Б.Е. Райков принадлежали к петроградской ветви экскурсионной школы. Существовала еще и московская, ярким представителем которой был человек, имя которого упоминалось в начале этого раздела.

Николай Александрович Гейнике (1876–1955) – краевед, знаток Москвы. В 1918 г. под его руководством выходит справочник-путеводитель «По Москве» (переиздан в 1991 г.), который считается своеобразным итогом изучения города в дореволюционный период. Гейнике был членом Комиссии «Экскурсии по России», организовывавшей, как помнит читатель, экскурсии для учителей. Подобно другим экскурсионистам, он активно содействует развитию экскурсионного дела в первые послереволюционные годы. В 1919 г. создает московский семинар по культурно-историческим экскурсиям при Обществе «Культура и Свобода» (основанном А.М. Горьким), в задачи которого входила подготовка экскурсоводов и разработка теоретических вопросов экскурсоведения и краеведения. В 1920-е – начале 1930-х гг. руководит экскурсионным сектором Института методов внешкольной работы, очень много преподает, читая курсы по истории Москвы, краеведению и экскурсоведению для студентов МГУ и других вузов, а также слушателей многочисленных курсов и семинаров. Преподавательскую работу Гейнике вел до конца своей жизни.

Итогом деятельности организованного им семинара по экскурсионному изучению Москвы стал сборник «Культурно-исторические экскурсии» (1923) для которого Н.А. Гейнике написал большую вводную статью. В ней он излагает свой взгляд на экскурсионное движение в России и свое понимание экскурсионного метода.

В основе его подхода к сущности экскурсии – *зрительное восприятие*, умение «видеть», которое, как он совершенно точно отмечает, дается человеку с большим трудом. Во времена становления экскурсионной школы это объяснялось книжным, по преимуществу, характером образования «Узнать что-либо, – пишет Гейнике, – это прежде всего прочитать в книге» (Гейнике А.Н., 1923, с. 6), а сейчас – чрезмерностью визуальной информации, вследствие чего мы теряем способность к сосредоточенному рассматриванию. Экскурсия призвана компенсировать односторонность развития человека, его «слепоту», формируя умение «видеть», т.е. не только подмечать значимые детали, но и воспринимать монументальный или музейный памятник в определенном историко-культурном контексте.

Гейнике не настаивал на выделении какого-либо одного признака экскурсии, более того, считал, что «сущность экскурсионного метода определяется не одним только признаком, а рядом характерных особенностей» (там же, с. 5). Вторым, после *зрительного восприятия*, признаком он считал *моторность*, ибо обостряется зрительное восприятие в процессе движения: «Необходимо несколько раз подойти к... памятнику и притом с разных пунктов, обойти церковь кругом по земле, подняться по ее бегущим крыльцам, обойти ее вторично, но уже по гульбищу второго этажа, словом очень много походить, и только в этом процессе движения выясняются с полной отчетливостью для экскурсантов поставленные руководителем задачи» (там же, с. 9).

Далее, экскурсионный метод более чем какой-либо другой, дает возможность исходить из *творческой активности* экскурсанта, служит для «проявления его индивидуальных интересов, вкусов, наклонностей» (там же, с. 11).

Важное качество экскурсии – ее *коллективность*: «Моменты высшего эмоционального подъема бывают именно в процессе коллективного восприятия, когда все экскурсанты сливаются в единый организм, безмерно более тонкий и чуткий, чем каждый член экскурсии в отдельности» (там же, с. 12).

Наконец, экскурсию характеризует ее *тематичность*, т.е. объединение «вокруг одного познавательного или эмоционального стержня».

Сущность экскурсионного метода Н.А. Гейнике определяет следующим образом: «В основе экскурсионной работы идут зрительные впечатления, почти всегда сопровождаемые и осложняемые восприятиями моторного характера; работа экскурсанта носит активный и творческий характер; особая углубленность этой работы является следствием ее коллективности; образовательные цели экскурсии достигаются ее тематичностью» (там же, с. 13).

Это емкое, хотя и несколько сухое, определение мы имеем возможность проиллюстрировать непосредственными впечатлениями тех, кто на себе испытал обаяние мастерства Н.А. Гейнике и мог проникнуть в сущность его метода. Обратимся к воспоминаниям его ученицы – А.Б. Закс, впоследствии видному отечественному музееведу. Анна Борисовна вспоминает об экскурсии Н.А. Гейнике «Вокруг стен Кремля»: «Вместе с боем курантов экскурсия началась. Это было какое-то волшебное действо, чудо. Слепые становились зрячими. Заговорили не только зубчатые стены и островерхие башни, каждая из которых имела свою историю, особый смысл; свое слово сказал буквально каждый кирпич, каждый зубец Кремлевской стены. Издали мы любовались изяществом произведения талантливых архитекторов и строителей; стоя непосредственного под башней и поднимая голову, ощущали ее тяжесть и мощь... Мы смотрели, слушали, передвигались, вертели головами, движениями рук обрисовывали контуры архитектурных деталей, отвечали на вопросы руководителя, задавали ему вопросы. Очень разные люди почувствовали себя единым коллективом» (Закс А.Б., 1991, с. 250).

Итак, в основе метода Н.А. Гейнике – *формирование культуры зрительного восприятия*. Это же является существенной частью экскурсионного метода другого представителя экскурсионной школы, имя которого, конечно, хорошо известно читателю.

Анатолий Васильевич Бакушинский (1883–1939) провел детство и юность в традиционных центрах иконописи – селах Холуй и Палех. Мечтал стать художником, но стал искусствоведом и педагогом, создавшем стройную систему художественного воспитания. Историю искусства изучал в Юрьевском (Тартусском) университете, а педагогическое образование получил в Педагогическом институте им. П.Г. Шелапутина. С 1917 г. преподавал теорию и историю искусства во многих высших учебных заведениях Москвы (Шелапутинский институт, Университет Шанявского, Высшие государственные художественные мастерские, 1-й Московский государственный университет и др.). Одновременно работал в художественных музеях: в 1917–1926 гг. – хранитель Цветковской галереи, где он создал специальный экскурсионный семинар, а в 1927–1939 гг. – заведующий отделом графики Третьяковской галереи. Бакушинский публикует статьи и монографии о традиционном народном искусстве, по истории классического искусства, о творчестве русских художников. В 1936 г. ему была присуждена ученая степень доктора искусствознания. Похоронен, в знак признания его заслуг перед страной, на Новодевичьем кладбище.

Перед нами наиболее благополучная, в сравнении с другими экскурсионистами, судьба. К этому можно добавить лишь то, что после 1940 г., т.е. сразу после смерти, труды ученого не переиздаются. И только в 1981 г. выходит сборник «Исследования и статьи», где, в частности, опубликованы работы, раскрывающие сущность его экскурсионного метода: «Исторические экскурсии как способ углубления и повторения учебного курса», «Как смотреть картины», «Музейно-эстетические экскурсии», «Художественная организация школьной жизни», «Экскурсия для изучения статуи Афродиты Милосской». Дополнением к

ним служит работа «Художественные экскурсии систематического типа» (1925), где концепция Бакушинского изложена в наиболее завершенном виде.

А.В. Бакушинский нередко сравнивал свою систему с системой К.С. Станиславского, и это сравнение, разумеется, не случайно. Если И.М. Гревс олицетворяет *философское начало* экскурсионной школы, а Н.П. Анциферов – *поэтическое*, то А.В. Бакушинский – *артистическое*. Недаром он первым среди экскурсионистов столь значительное место стал уделять проблеме мастерства экскурсовода, который выступает в роли интерпретатора художественного произведения.

Экскурсовод, по мнению Бакушинского, – это «режиссер, незаметно формирующий общность впечатлений и выводов из них» (Бакушинский А.В., 1981, с. 119). Для его экскурсионного метода, так же как и в сценическом искусстве, большое значение имеет умение «*держаться паузы*», молчание: «Подходя к картине, – пишет в своих воспоминаниях А.Б. Закс, – Бакушинский давал возможность неторопливо и внимательно рассмотреть ее. Потом начинал анализ ее компонентов – композиция, свет, цвет, фактура, технические приемы. Картина как бы распадалась на части, а потом вновь возникала, но уже на новом уровне» (Закс А.Б., 1991, с. 251).

Сильными выразительными средствами в его системе предстают *жест* – Бакушинский молча показывал отдельные фрагменты, мазки, только жестом выражая то, что хотел передать аудитории, – а также *мизансцена*: нередко показ картины начинался издали, через анфиладу залов. Так он режиссировал ситуацию восприятия-приближения.

Эти чисто внешние приемы, конечно, отражали суть метода. Он был направлен против чуждого искусству пассивного восприятия и, напротив, содействовал пробуждению творческой активности как «драгоценнейшего свойства человеческой личности». Этому и служили применяемые экскурсоводом приемы.

Бакушинский считал, что в *основе творческого переживания*, которое должен испытать зритель, воспринимая произведение искусства, *лежит* так называемый *повторный творческий акт*. Человек проходит путь обратный тому, который проделывает художник, воплощающий творческое напряжение в определенную творческую форму. Зритель идет от формы, но итогом ее восприятия должно стать творческое (эстетическое, художественное) переживание, которое позволяет воспринять с той или иной степенью адекватности замысел творца. Познавательный момент в акте творческого восприятия, несомненно, присутствует, но он играет подчиненную роль. (Вспомним: «неведение не может служить основой ценностного переживания», – утверждает М.Б. Гнедовский. Так что позиция Бакушинского, настаивающего на приоритете *отношения*, а не *знания*, представляется весьма современной).

Итак, *суть экскурсии*, ее первая задача, согласно концепции А.В. Бакушинского, состоит в *пробуждении творчества зрителя*. На экскурсии тайна искусства должна быть «пережита с наибольшей душевной непосредственностью, силой и глубиной, создавая в психике зрителя ряд изменений, мощно возбуждая в нем творческую активность». Но поскольку эстетическое переживание обусловлено «способностью восприятия произведения искусства... *воспитать умение видеть, ощущать – вторая, сопутствующая первой, задача эстетико-экскурсионной практики*» (Бакушинский А.В., 1981, с. 114).

А.В. Бакушинский и Н.А. Гейнике, а также их ученики и последователи, формировали *московский экскурсионный стиль*, который отличался от *петербургского*. Вот что пишет по этому поводу Н.П. Анциферов: «При наличии большого единомыслия москвичи и петроградцы различались в уклонах. У москвичей превалирует анализ зрительных впечатлений (вопросно-ответная система, злоупотребление ею). Опыты молчаливых экскурсий, «медленное смотрение» Бакушинского (экскурсия в художественную галерею с осмотром трех картин), как «медленное чтение» Гершензона. У ленинградцев – преобладание лекционных моментов. Больше мыслей, шире постановка тем» (Анциферов Н.П., 1992, с.

409). Несмотря на различия в стилях, москвичи и петроградцы не испытывали по отношению друг к другу никакого антагонизма и являли пример самого дружеского сотрудничества.

Личности, о которых было рассказано в этом разделе, все вместе создавали концептуальную основу отечественной экскурсионной школы. И одновременно, закладывая ее основания, они предпринимали важнейшие практические шаги. За каждым из них – воплощенные в жизнь проекты: от первых экскурсионных кружков до исследовательских институтов и инструкторских станций. Но даже среди этих людей с их даром «строителей» выделялась фигура человека, которого Гревс характеризовал как «выдающегося насадителя и двигателя у нас экскурсионных традиций и неумоимо энергичного их организатора».

Арт Яковлевич Закс (1878–1938) начал свою педагогическую деятельность в Тенишевском училище (вместе с И.М. Гревсом), а затем вся его жизнь была связана с внешкольным образованием, в частности – с экскурсионным делом. Не будучи теоретиком движения, А.Я. Закс в очень значительной степени способствовал популяризации и практическому использованию идей экскурсионистов. Он был основателем и руководителем двух учреждений, сыгравших выдающуюся роль в музейном и экскурсионном деле 1920–1930-х гг.: Института методов внешкольной работы и Центральной опытно-показательной экскурсионной базы Наркомпроса. Оба учреждения были созданы в 1923 г. – время расцвета экскурсионного движения. После закрытия первого и реорганизации (фактически уничтожения) второго Закс, страдавший хроническим недугом – периодически повторяющимися микроинсультами – вскоре умирает.

Ранее мы рассматривали главным образом труды представителей экскурсионной школы, в которых излагалось их понимание сущности экскурсии. Говоря о А.Я. Заксе, остановимся на его «детище» – Экскурсионной базе, которая отразила его подход к экскурсионной работе. Он был автором ее концепции, которая воплощалась в жизнь его же трудами. Кроме того, судьба этого учреждения – это в значительной степени судьба отечественного экскурсионного движения, анализ которого мы завершаем.

В задачу Опытной-показательной экскурсионной базы входила, *во-первых, непосредственная работа со школьниками*, главным образом группами из «медвежьих углов» (вспомним о дореволюционных традициях), для которых проводились экскурсии преимущественно культурно-просветительного характера. Кадры экскурсоводов в значительной степени пополнялись учениками Гейнике. *Во-вторых*, ее работники занимались *теоретическим и методическим обобщением экскурсионной практики*. В частности, ими под руководством самого Закса была разработана методика включения экскурсий в учебную программу городской и сельской школы первой ступени. *В-третьих*, здесь разрабатывались *модели для организации подобных баз на местах*, благодаря чему аналогичные учреждения вскоре появились в Воронеже, Волгограде, Харькове, Тбилиси, Одессе, в городах Сибири и Урала. Плодотворной деятельности экскурсионной базы способствовали созданные усилиями директора специализированная библиотека, научный архив и кабинет наглядных пособий с художественной мастерской.

Однако 1928 год, как свидетельствует в своих воспоминаниях Анна Борисовна Закс, стал переломным в жизни экскурсионной базы. Возобладавшая тенденция политизации не соответствовала ее деятельности, которая была ориентирована на культуру, а не на политическое просвещение. Против руководства базы были выдвинуты обвинения в отсутствии политической направленности и чрезмерном количестве экскурсии (!), а главное – в «засорении кадров представителями эксплуататорских классов» (Закс А.Б., 1991, с. 267). Началась «чистка» коллектива, основой которого была интеллигенция. В состав базы ввели выдвиженцев, один из которых, став заместителем директора, постепенно забирает власть в

свои руки. Одновременно резко уменьшилось количество экскурсий, которые стали не нужны новой школе, севшей за изучение «Краткого курса». Как пишет А.Б. Закс, «работа краеведческого профиля не поощрялась. Уменьшились возможности выездов в Москву... Приветствовались туристические походы с включением общественной работы в колхозах, пионерских организациях» (там же, с. 268). В 1935 г. базу слили с Центральной детской экскурсионно-туристической станцией в Сокольниках. Экскурсионное движение начало вырождаться в политическое просвещение и туризм. Это, впрочем, относится не только к деятельности Центральной опытно-показательной экскурсионной базы, но и ко всему движению в целом.

Мы рассмотрели несколько ключевых фигур, которые определяли облик отечественной экскурсионной школы, несколько судеб, каждая из которых – свидетельство краха экскурсионного и краеведческого движения в конце 1920-х гг. (Он сопровождался репрессиями и чисткой кадров, закрытием практически всех экскурсионных организаций, включая петроградский и московский экскурсионные институты, ориентацией на производственные экскурсии и политическое просвещение). Но кроме лидеров направления были и «рядовые» его участники, которые также отдавали экскурсионному движению свои жизни, а теперь могли наблюдать крушение возведенного ими здания.

Однако традиции не умирают. Не исчезли, а сегодня стали особенно актуальными традиции отечественной экскурсионной школы, которые были заложены нашими предшественниками. Высокий уровень экскурсионной деятельности отечественных музеев – одно из серьезных подтверждений тому, что в 1880–1920 гг. в России сформировалась именно *школа* со своим подходом к экскурсии как явлению культуры, при всех нюансах в позициях отдельных ее представителей и их последователей. Современное понимание экскурсии, безусловно, основывается на идеях российских экскурсионистов, каждый из которых обогатил представление о ней мощью своего дарования. Высоко подняв уровень экскурсии как таковой, они дали импульс для развития музейной.

3. ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ

Становление музейной экскурсии стало одним из итогов экскурсионного движения. Постепенно экскурсия приобрела статус ведущей формы культурно-образовательной деятельности отечественного музея. То, как происходило зарождение музейно-экскурсионной деятельности, можно проследить на примере двух крупнейших музеев России, известных и ныне широкой постановкой и высоким уровнем экскурсий.

Из истории зарождения музейной экскурсии

Начало экскурсионной работы в Эрмитаже связано со студенческим движением, но не с политическим, а с культурно-просветительным его направлением. В музее еще не было специальных экскурсоводов, когда по инициативе студентов Петербургского университета в 1910 г. был организован Эрмитажный кружок, который занялся изучением музея, чтобы впоследствии проводить экскурсии для рабочих. Среди членов кружка был Н.П. Анциферов, так описывавший эти занятия: «Мы совместно осматривали какой-нибудь отдел Эрмитажа и намечали ряд трудных для нас проблем. После этого приглашали специалиста-профессора, который проходил с нами в соответствующие залы... После работы с профессором один из членов кружка должен был взять на себя разработку темы, объединяющей группы залов, и показать эти залы уже в качестве руководителя... После такого осмотра мы выделяли наиболее ценные объекты для экскурсионного показа... От витрины к витрине, от статуи к

статуе, от саркофага к саркофагу медленно переходили мы, стараясь вникнуть в их безмолвную речь, смысл которой мы хотели понять» (Анциферов Н.П., 1992, с. 202-204).

Дебют кружка не был, однако, связан, с рабочими экскурсиями. Первые экскурсии в Эрмитаже были проведены для учителей. В 1913 г. в Петербурге состоялся Всероссийский съезд учителей, президиум которого обратился в музей с просьбой провести экскурсии для его участников. Дирекция Эрмитажа переадресовала эту просьбу студентам, которые несмотря на мучительное волнение («У меня было чувство воина, принявшего участие в генеральном сражении», – вспоминает Анциферов), прекрасно справились со своей задачей. Итак, экскурсионная работа Эрмитажа начиналась с акции дилетантов, которые, однако, отнеслись к своей деятельности весьма профессионально. В основе студенческих экскурсий лежала большая подготовительная работа по изучению материала, отработке маршрута и методике показа материалов.

Только после революции, в ноябре 1918 г. в Эрмитаже были установлены первые дежурства профессиональных экскурсоводов для обслуживания посетителей.

Становление экскурсионной деятельности в Государственном Историческом музее происходило более традиционным путем (он изложен в книге Н.А. Воскресенской «Музей и школа», М., 1923). «Необходимость освещения коллекций живым словом», как пишет названный автор, начала осознаваться музеем достаточно рано. В 1890-х гг. разъяснения «любопытствующим» посетителям давали товарищ председателя музея И.Е. Забелин, ученый секретарь В.И. Сизов и другие специалисты, но 1901 г. стал переломным в работе музеев с аудиторией. Как свидетельствуют отчеты музея, именно в этом году музей впервые начинают посещать многочисленные группы учащихся и учащихся, приезжающие даже из отдаленных районов России для подробного знакомства с коллекциями. Подобный интерес к музею со стороны объединенных групп посетителей – несомненное следствие набиравшего силу экскурсионного движения – стимулировал музейно-экскурсионную деятельность. Эпизодические разъяснения «любопытствующим» постепенно заменяются систематическими экскурсиями. С 1915 г. в музее проводятся специальные занятия с педагогами.

В 1918 г. в Историческом музее организуется Отдел показательной части, функцией которого является обслуживание экскурсионных групп (в 1920-е гг. он стал называться Отделом популяризации музейных собраний). Заслуживает внимание тот факт, что в состав отдела входили специалисты-педагоги. После организации отдела число экскурсий начинает, как свидетельствует Н.А. Воскресенская, неизменно повышаться.

Мы можем отметить нечто общее в становлении музейной экскурсии в двух крупнейших музеях России, что, видимо, отражает общие тенденции развития музейно-экскурсионной деятельности. Во-первых, стимулом ее стали потребности школы, осваивавшей экскурсионный метод преподавания: первые музейные экскурсии проводились для учителей и учащихся. Во-вторых, окончательное оформление этой деятельности, появление в среде специалистов профессионального экскурсовода происходило на волне дальнейшей демократизации музея, вызванной революционными преобразованиями. Не случайно 1918 год – общая для Эрмитажа и ГИМ дата начала систематической экскурсионной работы. Он отмечен ростом числа экскурсантов, несмотря на внешние весьма неблагоприятные условия: холод и голод, расстройство транспорта, эпидемии и пр.

Формирование музейной экскурсии и выделение ее в основную форму работы с аудиторией было достаточно сложным и длительным процессом. Однако сегодня нет, пожалуй, ни одного музея, который не строил бы свою культурно-образовательную деятельность преимущественно на основе экскурсий. Положительно можно утверждать, что развитые традиции экскурсионности определяют своеобразие культурно-образовательной деятельности отечественных музеев по сравнению с музеями других стран, где экскурсия не имеет такого преобладающего значения.

Однако, утверждая это, хотелось бы подчеркнуть не только положительные, но и отрицательные стороны сложившейся ситуации. Преобладание экскурсии, известная «заикленность» на экскурсионных формах популяризации коллекций, в известном смысле, ограничивают освоение музеями других форм, основанных на активном поведении посетителей в пространстве музея. В наших музеях с аудиторией встречается преимущественно экскурсовод, берущий на себя роль руководителя в путешествии по музею, тогда как во многих зарубежных – руководством служат путеводители, «информационные листки» и «листки активности» для школьников, специально подготовленные материалы для учителя и т.д., которые готовит музейный педагог.

Специфика музейной экскурсии

Определяя ее сущность, мы не можем не опираться на идеи экскурсионистов прошлого. Рассматривая ее, вспомним, как определяли особенности экскурсионного метода корифеи отечественной экскурсионной школы.

Так же, как и любой экскурсии, музейной присуща *коллективность осмотра*. Экскурсия объединяет, как правило, «группу ищущих знаний» (И.М. Гревс), которая представляет собой некое социально-психологическое единство. Его основа – общий интерес, настрой на восприятие, который экскурсовод должен закрепить и реализовать. Сосредоточенность группы в пространстве, общность переживаемых эмоций способствуют возникновению на экскурсии особого психологического климата, характерного для всех форм публичности. Это приближает экскурсию к театральному спектаклю или концерту, где каждый из воспринимающих не может не ощущать себя частью единого организма. Чувства, которые возникают у экскурсантов, усиливаются на экскурсии коллективностью переживаний. Однако, чтобы группа подчас незнакомых людей начала ощущать себя как некое единство, необходим еще один персонаж – экскурсовод.

Поэтому следующий признак музейной экскурсии – *руководство экскурсовода*, который призван помочь в обретении желаемых знаний и впечатлений. Благодаря руководителю экскурсия приобретает организованный характер, т.к. ее ход целиком подчиняется его замыслу и воле. Организующими признаками музейной экскурсии являются ее *тематичность*: всякая экскурсия имеет тему, в рамках которой осуществляется творчество экскурсовода, а также *наличие маршрута*: ему следует экскурсовод, раскрывая ту или иную тему.

Однако главным признаком музейной экскурсии, на чем особенно настаивали Н.А. Гейнике и А.В. Бакушинский, следует признать *приоритет зрительных впечатлений*, живое созерцание, наблюдение. Поэтому экскурсовод уделяет преимущественное внимание *показу*, который сопровождается необходимыми словесными пояснениями – *рассказом*.

Восприятию объектов показа, в нашем случае – музейных экспонатов, способствует качество, которое Б.Е. Райков определял как *моторность*: экскурсия обязательно предполагает двигательную активность экскурсантов, их перемещение и созерцание объектов в различных ракурсах.

Все названные признаки роднят музейную экскурсию с экскурсиями других типов. Отличается она от них главным образом тем, что *проводится в пространстве музея* (по территории, экспозиции или фондохранилищу), а, следовательно, *специфика ее определяется характером музейной среды и экспонатов*. Поэтому экскурсия в естественнонаучном музее будет отличаться от экскурсии в музее художественном, а экскурсия в музее-заповеднике обретет свои очертания по сравнению с экскурсией в краеведческом музее. Однако качество экскурсии в любом музее зависит прежде всего от того, насколько экскурсовод владеет экскурсионным методом как таковым и учитывает в своей деятельности новые тенденции и запросы аудитории.

В последние десятилетия, в связи с формированием *коммуникативной модели* музея, на экскурсию стали смотреть как на специфический вид общения. Впервые взгляд на экскурсию как особый коммуникативный процесс был обозначен еще в 1970-е гг., но и по сей день тема «*экскурсия как общение*» является главной при обсуждении проблем профессионального мастерства. Прислушаемся к мнению одного из практиков: «“Трибуна” экскурсовода уникальна по своей природе – близостью к аудитории, общением без техники, связи, без рамп – глаза в глаза. Возникает относительно камерная атмосфера неформального контакта, где любой человек может задать любой вопрос, высказать суждение, вступить в спор. Опыт показывает и доказывает: информация доступна слушателю и в других источниках. Экскурсия же дает единственную в своем роде возможность личного наблюдения и личностной оценки идеи, смысла объекта и “сквозь” отношение к нему ведущего – подсознательной перепроверки собственных жизненных представлений, позиций» (Будылин И., 1990, с. 39).

Итак, современный человек, как ощущает в своей работе профессиональный экскурсовод, жаждет не столько знаний, сколько общения. В музее возникает возможность насыщенного диалога, поскольку предметом общения становятся ценности культуры, одинаково значимые и для аудитории, и для того, кто принимает на себя роль руководителя, посредника. Особенно желанным это общение делает то, что всякая экскурсия есть погружение в стихию *путешественности* (И.М. Гревс), отключение от повседневности или, как формулировал Райков, выход «из ограниченной футлярной обстановки, будет ли это футляр школы или футляр обыденных профессиональных интересов» (Райков Б.Е., 1923, с. 95). В тех же случаях, когда экскурсия строится не на основе общения, а на принципах обучающей дидактики, когда экскурсовод выступает не в качестве собеседника, а поучающего ментора, человек начинает воспринимать ее как мероприятие, лишённое для него интереса и смысла.

Очень точно атмосферу такой экскурсии передала Мариэтта Чудакова: «И этот темп, из которого нельзя выбиться, и смутное ощущение порабощенности, безличностная, безадресная интонация, не к тебе обращенная, не от личности к личности направленная, а проводящая некое Знание от высшей инстанции к низшей». Думается, что каждому не раз приходилось быть участником подобных экскурсий, которые не только унижают аудиторию, но и компрометируют профессию экскурсовода.

А вот еще одно свидетельство из уст литератора – писательницы Натальи Толстой (рассказ «Свободный день»). «Женщина-экскурсовод, не опуская указку, повернулась к разговаривающим: “Так, давайте договоримся: сейчас говорю я, а после окончания экскурсии будете говорить вы... Все стали полукругом. На расстоянии указки. Ближе не подходите. Низкорослые – впереди. Я сказала – впереди”. – “Тяжелый случай”», – подумала героиня рассказа. Какое уж там *общение!* – добавим мы.

Характеризуя экскурсию как *вид общения*, подчеркнем два момента. Экскурсия представляет собой тип *ролевого общения*, т.к. каждый участник диалога действует в пределах регламента: определенный стиль поведения задан и ролью экскурсовода, и ролью экскурсанта. И, как правило, роли эти выполняются, «играются» охотно. Но одновременно с тем, что экскурсия строится по определенному сценарию, она представляет собой тип *прямого общения*. Экскурсовод общается со своей аудиторией непосредственно и имеет возможность корректировать свои действия, учитывая реакцию аудитории. Это умение – чрезвычайно важный показатель мастерства экскурсовода.

Мастерство экскурсовода

Обозначенная тема имеет много аспектов. Мы затронем главным образом те, которые связаны с подходом к экскурсии как специфическому виду общения, и, исходя из этого, сформулируем критерии оценки мастерства экскурсовода.

Главным критерием, безусловно, является *владение темой*. Экскурсанты хотят видеть в экскурсоводе-собеседнике компетентную личность, специалиста, знатока. Любые ошибки и неточности сразу подрывают доверие группы, которое очень трудно бывает восстановить. Поэтому, работая над экскурсией, специалисты преимущественное внимание уделяют ее содержанию, включая такие моменты, как полнота раскрытия темы, четкость структуры, логические переходы между отдельными фрагментами экскурсии. Однако в экскурсии, которая, повторяем, представляет собой творческий акт публичного общения, одинаково важно не только то, *что* произносит экскурсовод, но и *как* он преподносит материал. Поэтому его мастерство оценивается не только по содержательным параметрам.

К первостепенным может быть отнесен такой критерий, как *адресность экскурсии*, или *дифференцированный подход* к группе. Ведь общение может считаться состоявшимся лишь в том случае, если учитываются особенности и интересы собеседника. Нет ничего более очевидного, чем требование адресности, но, тем не менее, именно оно нарушается чаще всего. Нередко приходится наблюдать, что для экскурсовода первостепенное значение имеют не люди, к которым он обращается, а заранее подготовленный текст, от которого он не в состоянии отступить. Поэтому практически одна и та же экскурсия проводится им для школьников, для туристов, для коллег-музейщиков. Подобная внутренняя установка на проведение экскурсии для «посетителя вообще» и порождает ту монотонную, «не к тебе обращенную» интонацию, о которой писала М. Чудакова. А между тем контакт экскурсовода с группой имеет такой непосредственный характер, а ее реакции столь очевидны, что руководитель обязан корректировать свои действия, буквально «на ходу» внося поправки в содержание экскурсии, темп, лексику и пр.

Для экскурсии как вида общения очень важно умение экскурсовода осуществлять *контакт с группой*. Важным моментом, с точки зрения установления этого контакта, является вступительная беседа, когда происходит знакомство экскурсовода с аудиторией. Опытный экскурсовод никогда не будет игнорировать эту часть экскурсии. Напротив, он постарается максимально использовать отведенные для вступительной беседы 2 – 3 минуты, чтобы неспешно представиться, изложить свой план экскурсии, продемонстрировать, что готов учитывать пожелания аудитории. Во вступительной беседе важна отнюдь не ее информационная нагрузка. Вступление нужно прежде всего для того, чтобы расположить к себе людей, что важно для начала всякого общения. Контакт с группой поддерживается на протяжении всей экскурсии, в том числе и на переходах от одного объекта к другому (на территории музея-заповедника они могут быть достаточно длительными). Переход может стать отдыхом, разрядкой для группы, однако он никак не должен быть перерывом в работе экскурсовода. Неблагоприятное впечатление производят экскурсоводы, которые на переходах отстраняются от группы, держат себя отчужденно. Переход – не пауза в экскурсионном общении, а его продолжение, но уже более интимное, личностное (ответы на вопросы, беседа с отдельными членами группы). Степень контактности экскурсовода проявится и в заключительной части экскурсии. Чаще всего она заканчивается традиционной фразой: «Есть ли вопросы?», вслед за которой следуют вопросы и слова благодарности. Между тем, заключение может стать более содержательным элементом экскурсии, если экскурсовод постарается придать ему характер финального аккорда. Заключительная часть – это повод сконцентрировать восприятие на главном в содержании экскурсии, выделить ее доминанту, обобщить увиденное и, наконец, вызвать то эмоциональное состояние, с которым человек покинет музей. Но независимо от того, как экскурсовод построит заключительную часть, он должен расстаться со своими слушателями, словно с добрыми друзьями, с которыми ему посчастливилось провести довольно значительную часть времени.

Показателем предрасположенности экскурсовода к общению с группой является его *владение вопросно-ответным методом*, который позволяет поддерживать эффект диалога на

всем протяжении экскурсии. Вопросы, обращенные к группе, могут быть прямыми, т.е. явно подразумевающими ответ участников экскурсии, и косвенными. Первые чаще всего используются в работе с детской аудиторией – дошкольниками и младшими школьниками, экскурсия для которых представляет собой почти непрерывный диалог. В ней экскурсоводу важно организовать активность детей, в том числе речевую, добиваясь от них умения выслушать вопрос, дать свои варианты ответов, выбрать правильный, задать свой собственный.

Со взрослой аудиторией прямой диалог возможен главным образом тогда, когда экскурсовод формулирует вопрос-задание. (Например, он предлагает определить по цвету более ранние фрагменты фрески – экскурсанты рассматривают фреску и отвечают на вопрос. В другом случае он просит сравнить два экспоната и назвать число сходных признаков.) Однако чаще всего в работе со взрослой публикой вопросы приобретают косвенный характер. Задавая их, экскурсовод не столько ждет ответной словесной реакции, сколько старается поддержать тон доверительной беседы. При этом экскурсовод-мастер всегда подчеркнет готовность признать эрудицию своих собеседников, формулируя вопросы следующим образом: «Вы, конечно, помните?..», «Вы скорее всего знаете?..», «Вы, вероятно, уже догадались?..» и т.д.

Вопросы к аудитории могут выполнять самую различную функцию. Проиллюстрируем это на примере вопросов, которые нередко задают туристам экскурсоводы музея-заповедника «Кижы». В одном случае экскурсовод с помощью вопроса выясняет степень предварительной информированности группы, что необходимо для продолжения беседы: «Знаете ли вы происхождение названия “Кижы”?». В другом – он апеллирует к наблюдательности экскурсантов: «Вы заметили, что нигде нет фундамента?», «Вы, наверное, чувствуете, что колокольня – это строение более позднее?». Благодаря таким вопросам удается сфокусировать внимание группы на определенном объекте, заставить взглянуть на него. Тогда выводы, к которым экскурсовод подведет группу, лягут на прочную основу конкретных впечатлений. Наконец, в третьем случае экскурсовод настраивает группу на раздумья, побуждает вместе решить возникшую проблему: «Как вы думаете, в чем дело? Как сумели мастера добиться такой цельности?», «Неудобства, глазные болезни... Почему же все-таки рубили курные избы?». Главная цель таких вопросов – заострить проблему, иногда озадачить слушателей и тем самым добиться предельного внимания, соучастия в размышлениях.

Основой общения в музее является экспонат, вокруг которого и строится диалог. Поэтому от экскурсовода требуется умение *владеть приемами показа*, всячески подчеркивая приоритет предмета. К ним следует отнести выбор точки обзора, способность поставить группу так, чтобы всем все было видно и слышно. Опытный специалист считает также за правило не начинать нового фрагмента экскурсии, пока не подошла вся группа. Напротив, начинающие экскурсоводы подчас ориентируются на тех, кто успел к началу повествования, и, не дав возможность всем все рассмотреть, устремляются к следующему объекту. Возможно, таким способом они выигрывают время, но зато постепенно теряют свою аудиторию.

Внимание аудитории к экспонату будет зависеть прежде всего от отношения к нему самого экскурсовода. Чтобы подчеркнуть приоритет зрительных впечатлений, экскурсовод, как правило, стоит к экспонату не спиной, а вполоборота, и при первом упоминании обязательно смотрит на него, т.к. это движение непременно повторят экскурсанты.

Для того, чтобы сосредоточить внимание группы на определенном объекте, добиться конкретности восприятия, экскурсоводы употребляют такой специфически музейный прием, как *создание установки на узнавание*. Специфически музейным его можно считать потому, что осмотр музея в значительной мере связан с феноменом узнавания: здесь посетитель

может впервые увидеть памятник, знакомый по иллюстрациям, оригинал рукописи произведения, который знал только по печатным изданиям, портрет человека, о котором только читал и пр. Поэтому наибольшее впечатление производит на посетителя музея, как правило, то, что является документальным подтверждением информации, известной из других источников. Экскурсоводы широко используют этот прием, опираясь на знания посетителей, прошлый опыт. Так, для экскурсий по литературному музею характерно обращение к творчеству писателя: экскурсоводы Ясной Поляны, например, обнаруживают сходство между «прешпектом» в Лысых Горах, описанным в «Войне и мире», и въездом в яснополянскую усадьбу, а показывая старую фотографию усадьбы с изображением дуба, напоминают описание этого дуба Л.Н. Толстым. Благодаря такому *узнаванию* обогащается контекст восприятия, посетитель становится свидетелем того, как жизненные впечатления перерабатываются в художественные образы.

Узнавание не обязательно должно быть связано с имеющимися знаниями и прошлым опытом. Иногда экскурсовод сначала сообщает определенную информацию, а затем сами экскурсанты находят ей предметное подтверждение. Например, в «Кижях» непосредственно перед входом в дом крестьянина-середняка экскурсовод предупреждает: «Сейчас вы войдете в избу, но сначала я расскажу, на что вам следует обратить особое внимание». Также экскурсовод создает установку на узнавание, когда проводит параллели между тем, что посетители воспринимают в данный момент, и видели раньше: «Взгляните на эти фотографии и вспомните, что вы видели в экскурсии по городу». Или когда выделяет наиболее значимые элементы, которые затем повторятся в других экспонатах музея: «Запомните конструкцию этой церкви. Это пригодится при знакомстве с другими памятниками». В этих случаях происходит возобновление и закрепление информации, выступающей в новых связях. Однако наиболее эффективно действует прием создания установки на узнавание тогда, когда экскурсовод исподволь подготавливает аудиторию к встрече с самым ценным в коллекции музея. Он может несколько раз на протяжении экскурсии упоминать об этом экспонате, подчеркивая его уникальность и значимость, чтобы в момент «встречи» группа была максимально открыта для восприятия.

Исходя из признания приоритета в музее предметных впечатлений, формулируется такой критерий оценки деятельности экскурсовода, как *соотношение показа и рассказа*. Последний имеет подчиненное значение, создавая определенную установку на восприятие, а потому экскурсия ни в коем случае не должна превращаться в лекцию. Это дается с трудом даже очень опытным мастерам: каждый из нас вспомнит случаи, когда он не отрываясь, «смотрел в рот» экскурсоводу, превратившись, прежде всего, в слушателя и не обращая внимания на экспонаты. Для того, чтобы сосредоточить внимание группы на предмете, экскурсоводы используют такое мощное средство воздействия, как перерыв в рассказе – *паузу* – знак первичности визуальной информации. Она и служит для того, чтобы человек, перестав быть слушателем, мог сосредоточиться на рассматривании. Признавая первичность показа, экскурсовод не станет держать группу около одного экспоната, произнося длинные монологи, а, напротив, создаст ситуацию «завоевания знаний при помощи перемещения своего тела в пространстве» (Б.Е. Райков).

Хотя рассказ имеет подчиненное значение, важнейшим критерием оценки мастерства экскурсовода является его *речь*. Недаром А.З. Крейн, основатель и первый директор Музея А.С. Пушкина в Москве, сам блестящий экскурсовод, в своей книге «Жизнь музея» говорит об экскурсии как «искусстве *живого* рассказа» (Крейн А.З., 1979, с. 170). Да и посетитель почти никогда не скажет, что экскурсовод хорошо *показал* музей, а почти всегда – что он интересно *рассказывал*.

Речь экскурсовода – это прежде всего речь собеседника, а не информатора, а потому от нее, помимо грамотности, требуется естественность интонации. Начиная экскурсию не

должен встать на путь освоения бытующей, к сожалению, искусственной, «экскурсионной» манеры произнесения, внимательно следя также за темпом речи, громкостью голоса. Наконец, очень важна эмоциональная насыщенность речи. Одинаково плохое впечатление производят и быстро утомляют сухая, лишенная личного отношения манера изложения, и излишне взволнованная, с заметными «пережимами» и эмоциональными всплесками речь.

Таковы основные критерии оценки труда экскурсовода – собеседника музейной аудитории.

Классификация экскурсий

Музейные экскурсии разнообразны, но вместе с тем легко поддаются классификации. Они делятся:

по профилю – на исторические, литературные, искусствоведческие, естественнонаучные и пр., в чем находит выражение связь с профильной дисциплиной музея;

в зависимости от места проведения – по экспозиции, фондохранилищу, по территории. Встречаются комплексные экскурсии, в которых сочетается показ экспозиции и других частей музея, например, заповедной зоны;

по широте охвата. Наиболее часто для характеристики экскурсий употребляются такие термины, как обзорная экскурсия (по всему музею) и тематическая (посвященная конкретной проблеме). Музеееды относятся к этой терминологии, как правило, отрицательно, полагая, что она не отражает существа дела. Действительно, здесь в основу деления положены разные признаки: степень подробности показа экспозиции (полностью или частично) и тематичность. Поэтому более правильно, признав, что всякая экскурсия имеет тему, говорить об экскурсии по всему музею (обзорная) или его части;

по целевой направленности: культурно-образовательные (общеобразовательные) экскурсии и учебные, непосредственно связанные с программами различных учебных заведений. Среди последних можно выделить методические экскурсии музееведческого характера, которые знакомят с особенностями хранения фондов, построения экспозиции, ведения экскурсии и пр.;

по составу экскурсантов: экскурсии для детской или взрослой аудитории, для местных жителей или туристов, для групп однородных или разнородных по составу (например, для родителей с детьми).

Подготовка и проведение экскурсии

Этапы *подготовки* экскурсии могут быть представлены следующим образом.

Первый соотносится со сферой деятельности музейного педагога как научного работника, который, готовя экскурсию, должен сформулировать ее название и определить целевую направленность, изучить источники и литературу, сделать необходимые выписки, составить библиографию и картотеку.

На *втором* этапе выявляется музейная специфика труда специалиста, которому необходимо изучить экспозицию и отобрать объекты показа (как основные, так и дополнительные), познакомиться с научными описаниями и паспортами на отобранные экспонаты, наметить маршрут (с учетом времени показа каждого объекта), определить оптимальные приемы показа, продумать логические переходы от одного объекта к другому.

Проделанная работа находит выражение в тексте экскурсии (его называют индивидуальным, тезисным и пр.). Но помимо него рекомендуется составить еще два методических документа. Первый – это *план экскурсии* (чаще всего он называется развернутым), в котором в сжатом виде фиксируются цель экскурсии, темы и подтемы, их краткое содержание, демонстрируемые экспонаты, время их показа. Этот план отрабатывается на практике в процессе общения с аудиторией, после чего составляется

второй итоговый документ, который получил название *методической разработки экскурсии*. Она строится в основном по той же графической схеме, что и первый документ, но уже с подробным перечнем используемых методических приемов.

В последние годы музеи, однако, все чаще отказываются от жесткого способа фиксации результата труда экскурсовода, например, в форме методической разработки, заменяя ее более свободным изложением содержания экскурсии и методики ее проведения. Но так или иначе обычно составляется некий итоговый документ, который утверждается методическим советом. Он становится основой индивидуального творчества для тех, кто занимается *проведением экскурсий*.

Кто же занимается в музее экскурсионной деятельностью? Кто берет на себя функцию экскурсовода?

В роли экскурсовода, особенно в небольших по штату музеях, часто выступают все сотрудники. Долгие годы в отечественных музеях существовали так называемые нормы экскурсионной нагрузки для хранителей фонда, научных сотрудников различных отделов, методистов и экскурсоводов. Постепенно практика нормирования изжила себя, но экскурсоведение осталось функцией самых разных музейных специалистов.

В крупных музеях, наряду с такой практикой, проведением экскурсий занимаются сотрудники экскурсионных отделов (или бюро), для которых эта работа является главной. Таким образом, для определенного круга музейных работников экскурсоведение является основной специальностью.

Кроме экскурсовода экскурсионной деятельностью профессионально занимается методист, на должность которого назначается человек, обладающий, как правило, значительным опытом экскурсионной работы. В функции такого специалиста входит определение экскурсионной тематики с учетом специфики музея и запросов аудитории, разработка экскурсий и проведение самых различных мероприятий по их освоению другими сотрудниками: консультаций, прослушиваний, обмена опытом. Методист собирает и систематизирует всю документацию, связанную с подготовкой экскурсий. Методист, таким образом, – это своеобразный арбитр в области экскурсоведения. А вот А.З. Крейн хотел бы видеть в нем еще и «музейного режиссера», который помогает экскурсоводу в освоении им своей *роли* – «вести экскурсию так, чтобы выявить себя в ней» (Крейн А.З., 1979, с. 171).

Итак, существуют по крайней мере два специалиста по экскурсионной работе – *экскурсовод и методист*. В будущем, возможно, это разделение, равно как и соответствующая ему терминология, перестанут быть актуальным. Скорее всего, речь будет идти о единой профессии музейного педагога, который в числе других своих функций будет заниматься экскурсоведением.

Мы рассмотрели проблематику, связанную с экскурсией как с ведущей формой культурно-образовательной деятельности музея. Однако будучи основной, она является далеко не единственной.

4. ДРУГИЕ БАЗОВЫЕ ФОРМЫ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В 1970-е гг. в музееведческой литературе широкое распространение получил тезис о том, что в арсенале советских музеев около ста форм научно-просветительной деятельности. Сто форм – это реальность или иллюзия?

Однозначно на этот вопрос не ответить. Вероятно, здесь будет уместно провести аналогию с модой, где есть базовые модели: платье, пальто, брюки и пр., на основе которых создаются самые разнообразные виды одежды, подчиняющиеся требованиям времени – моде.

Нечто похожее происходит и с формами культурно-образовательной деятельности, некоторые из которых имеют базовый характер.

Базовые формы появились преимущественно в период становления культурно-образовательной деятельности музея и служат основанием для создания тех, которые возникают под влиянием времени, социального заказа. Создание действительно *новой* формы – явление редкое. Это происходит тогда, когда меняется образовательная модель музея, а, следовательно, и требования, предъявляемые к работе с аудиторией.

Итак, предметом рассмотрения станут главным образом *базовые формы культурно-образовательной деятельности музея и их характеристики*. Мы проследим также, какие модификации возникают на основе этих базовых форм.

К числу базовых форм отнесем десять. Это *экскурсия, лекция, консультация, научные чтения (конференции, сессии, заседания), клуб (кружок, студия), конкурс (олимпиада, викторина), встреча с интересным человеком, концерт (литературный вечер, театрализованное представление, киносеанс), праздник, историческая игра*.

Каждую из этих форм можно описать с помощью ряда устойчивых характеристик, часть которых будем считать *основными*, затрагивающими их сущность, а часть – *дополнительными*.

Основные характеристики базовых форм

Таковыми являются следующие альтернативные характеристики:

традиционные – новые;

динамичные – статичные;

групповые – индивидуальные;

удовлетворяющие потребность в познании – в рекреации;

предполагающие пассивное – активное поведение аудитории.

Опишем, пользуясь этими характеристиками, такую хорошо известную нам форму, как экскурсия.

Экскурсия являет собой пример одной из тех *традиционных* форм, с которой начиналась становление культурно-образовательной деятельности музея. Одной из главных ее особенностей является *динамичность*, и в этом смысле экскурсия попадает в очень немногочисленную группу музейных форм, которые требуют от посетителя движения. Это пример *групповой* формы: индивидуальные экскурсии представляют собой исключение, которое только подтверждает правило. Правда, в последние годы в наших музеях появился новый вариант экскурсионного обслуживания – автогид. Получив наушники, посетитель музея имеет возможность прослушать индивидуальную экскурсию, но это экскурсия вне общения «глаза в глаза», вне коллективного переживания, а потому в чем-то неполноценна. Экскурсия в основном удовлетворяет *потребность аудитории в познании* и предполагает, несмотря на естественность и необходимость использования приемов активизации экскурсантов, *пассивное поведение* аудитории.

Теперь рассмотрим другие формы культурно-образовательной деятельности. Начнем с лекции.

Лекция принадлежит к числу *традиционных* и, более того, наиболее ранних по времени возникновения форм. Во многих музеях лекции в качестве формы общения с аудиторией начали использоваться раньше, чем экскурсии.

Вскоре после открытия Исторического музея здесь с 1889 г. стала действовать аудитория на 700 человек, где ведущие ученые читали публичные лекции по русской истории (вспомним, что регулярные экскурсии начали проводиться в этом музее значительно позднее). Средством популяризации научных знаний были лекции в Политехническом музее, которые устраивались уже в самые первые годы его существования. Они сопровождались демонстрацией коллекций, приборов и опытов.

Музейные лекции, *удовлетворяющие потребность в познании*, были заметным фактом общественной жизни и проходили обычно при большом скоплении народа. Это объяснялось прежде всего тем, что читались они выдающимися учеными, светилами науки. Так, лекции по биологии в Политехническом читал К.А. Тимирязев, по физике – А.Г. Столетов и П.П. Лазарев, по воздухоплаванию – Н.Е. Жуков-ский. Как свидетельствует исследователь, «деятельность многих дореволюционных музеев во второй половине XIX – начале XX в. была направлена на то, чтобы привлечь к своим... публичным лекциям, экспериментальным демонстрациям и народным чтениям возможно большее число выходцев собственно из народа» (Пархоменко Т.А., 1991, с. 36). Это характеризует и практику Политехнического музея, куда на лекции рабочие приходили целыми артелями, и многих других музеев России.

Со временем музейные лекции утратили значение формы, имеющий столь широкий общественный резонанс. Они стали читаться главным образом сотрудниками музея, но вследствие этого, быть может, выиграли с точки зрения своей *музейности*. Использование музейного предмета в качестве атрибута (даже если он присутствует «незримо», становясь главным героем повествования) стало важным требованием, предъявляемым к лекции. Оно формулируется в 1960-е гг. – в период становления *информативной модели* музея, когда лекции вновь приобретают актуальность в связи с ориентацией музеев на просветительство. Лекции становятся основой «воскресных чтений», «устных журналов», «университетов культуры» и подобных чрезвычайно распространенных в эти годы форм, которые практически ушли из жизни современного музея. Однако лекция как базовая форма культурно-образовательной деятельности продолжает оставаться основой его репертуара. Во многих музеях работают постоянные лектории.

Другая базовая форма, также вполне *традиционная* для музея, *консультация* – практически единственная, имеющая *индивидуальный характер* (идет ли речь о консультациях в экспозиции или в научных отделах музея). Эта форма никогда не имела значительного распространения, хотя и не исчезала из музея. Представляется, что она очень перспективна в связи с тенденцией увеличения в музеях индивидуальных посетителей, осматривающих экспозицию без экскурсовода. Но, к сожалению, пока консультант в залах отечественного музея – достаточно редкое явление, тогда как во многих зарубежных с таким специалистом (главным образом – волонтером) посетитель встречается часто.

Научные чтения (конференции, сессии, заседания) также относятся к числу классических, *традиционных* форм, возникших в период становления культурно-образовательной деятельности музея. Они являются средством «публикации» и обсуждения *группой* компетентных лиц результатов проводимых музейными сотрудниками исследований, способом установления и развития контактов с научной общественностью. Подобные заседания являются традиционными для многих крупных, да и не очень больших музеев. Обычно они проводятся в одно и то же время, часто приурочиваются к юбилейным датам, посвящаются памяти той или иной личности, а иногда – итогам деятельности за год. Примечательно, что на этих сессиях все чаще заслушиваются сообщения об исследованиях в области культурно-образовательной деятельности музея, что еще раз свидетельствует о том, что музейная педагогика обретает научный статус. Литературные мемориальные музеи проводят Пушкинские, Толстовские, Чеховские, Герценовские чтения, которые собирают крупнейших специалистов, изучающих творчество писателей. Многие историко-краеведческие музеи организуют краеведческие чтения, в которых принимают участие исследователи края. Подобные научные собрания не только *удовлетворяют познавательные интересы общественности*, но и очень повышают престиж музея как научно-исследовательского учреждения.

Перечисленные базовые формы предполагают главным образом *пассивное участие* аудитории. Однако среди традиционных форм есть и такие, которые направлены на

включение людей в *активную деятельность*. Это *клуб, кружок, студия*. Активность аудитории является их общим признаком, но это качество проявляется в названных формах с различной степенью интенсивности.

В *клубе* (мы не имеем в виду те, которые больше напоминают лекторий) оно выражено наиболее определенно. Клуб как центр общения людей, объединенных общим интересом, осуществляет свою деятельность главным образом путем самоорганизации. Деятельностью его руководит, как правило, избранный членами клуба Совет, в который входят научные сотрудники музея. На общих собраниях обсуждаются планы, отчеты приклубных секций и кружков. По тематике и содержанию деятельности клубы очень разнообразны (как разнообразны интересы, которые может инспирировать музей). Наиболее часто встречаются клубы любителей старины, краеведов, знатоков Отечественной войны 1812 года, ветеранов Великой Отечественной войны, коллекционеров (нумизматов, филателистов, фалеристов). Работа клубов базируется на музейной тематике, в ней широко используются музейные коллекции, наконец, часто она значительно обогащает музейную деятельность.

Примером может служить клубная деятельность Государственного Биологического музея им. К.А. Тимирязева, на базе которого многие годы работают Клуб любителей кактусов, Клуб любителей камня и Клуб «Биофитум». Ежегодно клубы устраивают выставки, где не только экспонируются коллекции членов клуба, но каждый посетитель может получить профессиональную консультацию или приобрести предметы из коллекций. Нередко на основе выставок организуются семинары.

В отличие от клуба, *кружок* объединяет чаще всего небольшую группу детей, которые работают под руководством музейного сотрудника. В кружке осуществляется приобщение подростков и молодежи к музейной работе. В кружках исторического профиля они изучают исторические события и биографии деятелей, которым посвящен музей, в художественно-технических – постигают основы моделирования, занимаются декоративно-прикладным искусством, в музееведческих – готовят себя к роли исследователей или экскурсоводов.

Связь содержания работы подобных объединений со спецификой музея рассмотрим на примере кружка «Юный патриот» в Музее-панораме «Бородинская битва» (существует с 1964 г., а с 1979 г. получил статус университета культуры для школьников). Члены кружка, школьники 5 – 8 классов, в течение двух лет подробно изучают события Отечественной войны 1812 года, участвуют в творческих конкурсах, «разыгрывают» Бородинское сражение, изготавливают солдатиков из пластилина или пластика, а перед получением диплома – готовят рефераты, например, по темам: «Письмо молодого офицера с поля битвы», «Воспоминание о Бородине очевидца» (мнимое письмо Пьера Безухова), «Послепожарная Москва глазами современницы» (Воточникова А.П., 1997).

Традиционно термин *студия* чаще всего используется в художественных музеях. Это форма, близкая к кружку, предусматривает эстетическое развитие детей или взрослых и направлена на формирование навыков художественного творчества и мастерства. К примеру, на базе Вологодского музея существует студия «Распись по дереву», где под руководством опытных специалистов, разработавших свою методику обучения, члены студии расписывают доски для резания овощей, ложки, туески.

Музейные кружки существовали с дореволюционных времен (вспомним студенческий Эрмитажный кружок, с которого началась экскурсионная работа музея, – см. вторую главу), но наибольшее развитие они получают начиная с 1930-х гг. Первый кружок этого периода в том же Эрмитаже, например, появился в 1932 г., а в 1940 г. их насчитывалось уже 40. Клубы и студии возникли позднее, в 1960-е гг. Все эти формы доказали свою актуальность фактом многолетнего существования, стали оптимальным средством формирования музейного актива и одновременно – подготовки будущих специалистов. Во многих музеях страны работают люди, которые прошли школу музейного кружка или клуба. Вот одно из

свидетельств: «В 1932 г. среди юных друзей, – пишет сотрудник Эрмитажа, – был застенчивый голубоглазый мальчик, интересовавшийся иероглифами. Ныне это научный сотрудник отдела Востока Б.Б. Пиотровский» (Антонова М., 1940, с. 32). Впоследствии это знаменитый директор Эрмитажа, добавим мы.

Конкурсы, олимпиады, викторины, связанные с тематикой музея, также относятся к тем формам культурно-образовательной деятельности, которые являются средством выявления *активности аудитории*, объединения знатоков и приобщения их к работе музея. Эти соревнования организуются таким образом, чтобы максимально приблизить посетителей к музейным коллекциям: задания предполагают не только знание фактов, но и экспозиций, памятников, отдельных видов исторических источников. Жюри оценивает умение участников доказать свою точку зрения и вести дискуссию. Обычно подобные соревнования устраиваются для молодежной аудитории, являясь частью работы со школой. Однако возможности подобных форм этим далеко не исчерпываются.

В качестве доказательства можно привести пример организации городского конкурса «Знакомьтесь с музеями и достопримечательностями», проведенного Ассоциацией музеев Пекина (Цзисян Ци, 1990). Целью этого конкурса было поднять престиж пекинских музеев, увеличить их посещаемость. Первым шагом проведения конкурса стало распространение среди населения подробной информации о каждом музее, для которой местные газеты еженедельно отводили по целой полосе. В музеях открылись временные пункты по продаже этих газет, которые обслуживали специально выделенные сотрудники. Кроме того, в период объявления конкурса среди населения распространялись билеты в музей по гораздо более низким, чем обычно, ценам. После этих акций в музей стали приходить люди, которые собирались принять участие в конкурсе.

Сам конкурс проходил в три этапа. На первом этапе участники должны были ответить на сто вопросов, которые также были опубликованы в газетах, например: сколько музеев в Китае? сколько их в Пекине? как определяются цели музеев в уставе ИКОМ? После получения почти десяти тысяч ответов были отобраны шестьдесят участников следующего этапа. Им были заданы более конкретные вопросы по музейным экспозициям: какой комплект почтовых марок является самым ценным в экспозиции Национального музея филателии? что представляет собой самый большой динозавр из коллекции Пекинского музея естественной истории? и т.п.

Во время проведения конкурса резко возросло количество посетителей, которые бродили по залам с вопросниками в руках. Для этих людей некоторые музеи организовали специальный «день консультаций», когда на вопросы посетителей отвечали специалисты. Дополнительным стимулом для посещения музеев стала отмена в эти дни платы за вход. События «дня консультаций» широко освещались по радио и телевидению. Шестеро победителей второго тура вышли в финал, который проходил в торжественной обстановке и транслировался по телевидению. Победители получили разнообразные и весьма ценные призы, часть которых была подарена правительством, а другие – различными предприятиями. Эффект подобного конкурса очевиден, а пример пекинских коллег может быть стимулом для всех музеев, переживающих кризис посещаемости.

Перейдем теперь к формам, которые в большей степени ориентированы на удовлетворение потребности людей в *рекреации, отдыхе, разумных развлечениях*. К ним, безусловно, можно отнести такую, как *встреча с интересным человеком*. Актуализации этой формы приходится на 1960–1970-е гг., когда начался процесс высвобождения музея из оков политизации, и одновременно росла посещаемость музеев. Посетителей привлекали не только коллекции, но и возможность общения, личной встречи с замечательной личностью – участником события, знатоком темы, коллекционером. Это зафиксировано социологическими исследованиями, в частности исследованием «Музей и посетитель», проводившимся в начале

1970-х гг. в краеведческих музеях России. На вопрос анкеты: «Какие мероприятия нашего музея (кроме экскурсии) Вы хотели бы посетить?» 73% опрошенных ответили: «Встречи с интересными людьми». Быть может, этот ответ подсказан деятельностью самих музеев, преобладанием данной формы. Действительно, в этот период музеи начинают обретать новое качество, становясь своеобразным клубом интересных встреч, местом интеллектуального отдыха. Яркий пример тому – Музей А.С. Пушкина в Москве, который собирал переполненные залы на встречи с С.М. Бонди и Н.К. Гудзием, И.Л. Фейнбергом и Д.Д. Благим, В.С. Непомнящим и Н.Я. Эйдельманом, И.Л. Андрониковым и Д.Н. Журавлевым, Ю.Л. Керцелли и И.С. Зильберштейном.

Стремление к подобным публичным формам общения постепенно ослабевало, хотя названная форма – *встреча с интересным человеком* – остается в арсенале культурно-образовательной деятельности музеев и по-прежнему привлекает людей возможностью непосредственного общения с незаурядной личностью.

Потребности в *рекреации* соответствуют и такие формы, как *концерт, литературный вечер, театрализованное представление, кинопросмотр*. Как и большинство базовых форм, они, прежде всего концерты и литературные вечера, были частью жизни музея рубежа веков. Однако музейное значение эти формы приобретают тогда, когда с их помощью воплощается идея синтеза предметной среды и искусства.

Последовательное воплощение идея синтеза получила в деятельности Эрмитажного театра (1932–1935), созданного известным музыковедом С.Л. Гинзбургом. Здесь была реализована его концепция «звучащего музея», регулярно устраивались представления, на которых предметная историко-культурная среда представляла во взаимодействии с музыкой, танцем, литературой. Это давало возможность передать образ эпохи, погрузить зрителей в ее атмосферу.

Традиции Эрмитажного театра нашли продолжение в 1970–1980-е гг., когда названные формы вновь обрели свою актуальность, прежде всего в деятельности музеев театра, музыки и кино, но не только в них. Свидетельством тому стали «Декабрьские вечера» в ГМИИ им. А.С. Пушкина, которые организуются начиная с 1981 г. по инициативе Святослава Рихтера, поддержанной директором музея И.А. Антоновой. Специально для каждого цикла (например, «Образы Англии – традиции и фантазии», «Мир романтизма», «Чайковский и Левитан», «Художник рисует Библию») на основе единой эстетической идеи разрабатывается программа, где изобразительный ряд входит во взаимодействие с музыкальными образами. «Декабрьские вечера» обозначили путь, по которому пошли многие художественные музеи, находя собственные решения для воплощения идеи синтетического музейного действия.

Повсеместное использование таких форм, как *встречи, концерты, театрализация, киносеансы* и пр. стало вызывать упреки в утрате музеем своей специфики. Думается, что это несправедливо и неверно по существу. Скорее всего речь должна идти о более широком подходе к толкованию понятия *культурное наследие*. Интерес публики и самих музеев к этим формам свидетельствовал о признании значимости непредметных форм бытования культурного наследия, к которому можно отнести и духовный опыт человека, и звучащее слово, и музыку, и кинофильм.

Подтверждением этому явилось появление *новых* форм, которые преимущественно опирались на непредметные формы бытования культурного наследия. Одновременно эти формы, возникшие как результат смены образовательных моделей музея, утверждения коммуникативной модели, учитывали *потребность* людей в *рекреации, общении, в культурно насыщенной отдыхе, реализации творческой энергии*, а также утверждали приоритет эмоционального воздействия музея на человека. К таким формам прежде всего относится *праздник*.

Внедрение музейного праздника в сферу культурно-образовательной деятельности музея обычно относят к 1980-м гг., что позволяет считать его *новой* формой, однако и у нее были предшественники. Это чрезвычайно распространенные еще в 1950-х гг. ритуалы: прием в пионеры и комсомол, вручение паспортов, посвящение в рабочие или студенты, которые проходили в залах музея и сопровождалось торжественным выносом знамен и других музейных реликвий. Это и получившие большое распространение профессиональные торжества – «День химика», «День радио», «День Советской Армии», «День Военно-морского флота» и пр. Однако изменилось время, а вместе с ним и характер торжеств. Отказ от официоза и признание значимости не только боевых и трудовых, но и иных традиций привели к значительному обогащению тематики и содержания подобных мероприятий, которые действительно обрели характер *праздника*.

С начала 1980-х гг. начинают проводиться первые *фольклорные праздники* (первоначально в музеях-заповедниках «Кижи» и «Коломенское»), *праздники ремесел* (например, в Костромском музее-заповеднике), *календарные* («Русская зима» во Владимиро-Суздальском музее-заповеднике и новогодняя елка в музее-заповеднике «Поленово»), *литературные* (поэтические праздники: Пушкинский в Михайловском, Цветаевский в музее города Александра и Ахматовский в селе Гродницы Калининской области, Блоковский в Шахматово, а также праздник в мемориальном музее В.М. Шукшина в селе Сростки), *военно-исторические* (празднование годовщины Бородинского сражения в Бородинском военно-историческом музее-заповеднике). Только за этими действиями утверждается термин *праздник*, который ранее не употреблялся. Причем речь идет о весьма разнородных явлениях, отличающихся друг от друга не только сюжетом, но и методами организации.

Так, в центре праздника, посвященного Мусе Джалилю в Музее истории Татарстана, – церемония выноса рукописи «Маобитских тетрадей» под музыкальное сопровождение и дробь барабана, чтение стихов, выступление родных, а также исследователей творчества поэта. Основой праздника на Бородинском поле является театрализованное представление, в котором воспроизводится картина сражения между русским и французским войсками. Фольклорный праздник в «Кижях» включает выступление фольклорных ансамблей, демонстрацию работы народных умельцев и продажу их изделий.

Вместе с тем новый термин *праздник* закреплял нечто общее, что стало присуще всем этим действиям. Общность и новизна заключаются в неформальной *атмосфере праздничности* (что отличало эту форму от прежних церемоний), *в эффекте личной причастности, соучастия в происходящем благодаря театрализации, игре, непосредственному общению с «персонажами» праздничного действия, применению особой атрибутики*. Особенность праздника еще и в том, что он как бы раздвигает границы музея, ибо музейное значение приобретают духовные традиции народа, мастерство, обряды и ритуалы, национальное искусство. Праздник служит их сохранению и возрождению. Наконец, «сам факт проведения праздника... уже представляет собой попытку вернуть к жизни традиционную форму отдыха человека» (Опыт организации музейных праздников, 1988, с. 5). И в этом заключается, быть может, самая большая привлекательность музейного праздника для людей, которые пытаются обрести утраченные традиции проведения праздников – без демонстраций и трибун, с одной стороны, или телевизора и застолья, с другой. Иными словами, благодаря музейному празднику вообще возрождается традиция праздника как одной из форм бытования культурного наследия.

Эффект музейного праздника зависит от того, насколько удастся *активизировать аудиторию, вовлечь зрителей в праздничное действие*, разрушить границы между «зрительным залом» и «сценой». Органично это происходит во время проведения детских праздников, особенно тех, которые завершают занятия в кружках или студиях. Им

предшествует большая и дружная подготовительная работа, длительное *ожидание* праздника, не менее волнующее, чем он сам.

На календарных праздниках в «Коломенском» детские фольклорные ансамбли не только исполняют обрядовые песни и знакомят собравшихся с народными обычаями, но и вовлекают аудиторию, прежде всего детей, в традиционные игры и развлечения. Другой пример – костюмированный бал для детей, занимающихся в кружках Эрмитажа, во время подготовки к которому дети получают определенные роли, мастерят костюмы, а затем разыгрывают сценки из египетской или греческой мифологии.

Заметным явлением в жизни Карелии стали детские праздники «Кижичи – мастерская детства», которые с 1994 г. проводит Республиканский детский музейный центр при музее-заповеднике «Кижичи». Праздник 1996 г. был посвящен теме «Встреча культур» (вепсы, карелы, русские). В нем участвовали более 350 детей из близлежащих сел и деревень, детские фольклорно-этнографические коллективы, а также специально приглашенные на праздник семьи, представляющие разные народы. Семейные коллективы непосредственно на музейных объектах (дом русского, карела, вепса) устраивали своеобразные спектакли, показывая обычаи своих народов. Дети демонстрировали образцы народного искусства и участвовали в конкурсах: «Сшей мне, матушка, красный сарафан», «Рецепты моей бабушки», «Я и традиции моего народа» (конкурс на лучшее стихотворение на родном языке).

К празднику как форме, удовлетворяющей *потребность людей в рекреации и предполагающей активное включение аудитории в действие*, очень близка музейная игра. Она еще в большей степени, чем праздник, является *новой* для музея формой, ибо ее появление всецело связано с утверждением коммуникативной модели.

Недаром становление этой формы за рубежом относится к 1970-м гг. Отнюдь не случайно, она быстро приобретает популярность. Так, М.Б. Гнедовский приводит ряд примеров распространения музейной игры в музеях Дании, ссылаясь на статьи, опубликованные еще в 1980-е гг. Мы узнаем, что Музей кораблей викингов в Роскильде организует плавание на судах трех типов, участие в расстановке сетей и ночном лове рыбы по методу, который использовался в прошлом столетии. А музей под открытым небом «Фунен Вилледж», где воспроизводится облик старой датской деревни, проводит для школьников занятия в школе, построенной в 1827 г. «В классе разыгрывается своеобразный спектакль – урок прошлого, в котором участвуют современные школьники и который в тоже время является для них настоящим уроком истории» (Гнедовский М.Б., 1986, с. 31).

Уроки в старой школе стали одной из самых распространенных сюжетов исторической игры. Участником подобной стала Е.Г. Ванслова, посетившая Музей образования в Шотландии, расположенный в здании школы начала XX в. Она наблюдала, как детей привезли на урок в музей: «У девочек темные платица и большие белые фартуки... Мальчики – в строгих темных костюмчиках, в жакетиках. Дети по двое входят в класс, начинается молитва. Затем – урок. Его ведет м-с Джемайма Фрейзер – сотрудник музея. Она говорит с детьми решительно и жестко, как тогда было принято в школе... Дети сидят за партами, полностью копирующими парты 80-х гг., в них вделаны чернильницы-«непроливайки», в углублении – стальные ручки с пером типа № 86, грифельные доски для письма, в – парте кусок «старой» бумаги, заляпанная чернилами промокашка, кусок материи для протирания пера. Все строго документировано, взято со старых фотографий вплоть до самых мелких деталей» (Ванслова Е.Г., 1987, с. 77).

Историческую игру ни в коей мере нельзя назвать экскурсией (или занятием) с использованием игровой методики, подобные которым проводились и проводятся в наших музеях, где дети не перестают ощущать себя современными школьниками. Особенность исторической игры в том, что она вся *построена на ролевом поведении ее участников, дает возможность погружения в прошлое, опыт непосредственного соприкосновения с*

историческими реалиями. Это делает историческую игру не похожий ни на какую-либо другую форму, что служит основанием для выделения ее в качестве самостоятельной. Она столь же перспективна, сколь и сложна по исполнению, ибо требует многих компонентов: специального пространства, атрибутов (включая костюмы), хорошо подготовленного, обладающего актерскими способностями руководителя, наконец, желания и способности аудитории включиться в игру, принять ее условия. (Недаром историческая игра активно и с большим эффектом используется зарубежными музеями главным образом в работе с детской аудиторией.) И все же есть основания полагать, что утверждение ее относится к близкому будущему наших музеев.

Наряду с основными характеристиками базовых форм могут быть выделены *дополнительные*.

Дополнительные характеристики базовых форм

Эти характеристики не затрагивают существа форм, но являются основой для их модификации и, в конечном итоге, определяют разнообразие и актуальность репертуара культурно-образовательной деятельности, который складывается в музее на разных этапах. К *дополнительным* характеристикам форм культурно-образовательной деятельности музея отнесем:

- простые – комплексные;
- разовые – цикловые;
- для однородной – разнородной аудитории;
- внутримузейные – внемузейные;
- коммерческие – некоммерческие.

Большинство базовых форм, за исключением праздника и исторической игры, относится к категории *простых*. Но различные их сочетания и комбинации открывают возможности для создания *комплексных* форм. К таковым, например, относится чрезвычайно распространенная форма, получившая наименование *тематического мероприятия*. Это, как правило, разовая акция, посвященная какой-либо конкретной теме, событию, лицу, которая может включать экскурсию и встречу с интересным человеком, лекцию и концерт. Сейчас музеи обычно стремятся обозначить такое мероприятие привлекательным для посетителей названием (взамен прежних, идеологически выдержанных, типа «Мы выполняем заветы революционеров», «Наше социалистическое Отечество», «Два мира – две системы» и пр.).

Обычным явлением последних десятилетий стало преимущественное использование *цикловых* форм, которые гораздо более эффективны, т.к. дают возможность ориентироваться на постоянную аудиторию. Причем в музейной практике наметилась тенденция строить циклы не только на основе какой-либо одной формы (экскурсионный абонемент или лекторий), но и объединять в них разные жанры. Так, абонемент для посетителей Дома-музея В.М. Васнецова включает экскурсию «В гостях у В.М. Васнецова», лекцию со слайдами «Родина В.М. Васнецова», встречу с потомками художника, а также знатоками и почитателями его творчества, серию концертов.

Сейчас в музейную терминологию внедряется такое понятие, как *программа*, наиболее часто используемое зарубежными коллегами для обозначения музейного события, которое имеет длительную временную протяженность (до нескольких лет) и осуществляется с помощью различных форм музейной коммуникации. Все более активное употребление этого слова отечественными специалистами фиксирует тенденцию закрепления подобных сложных форм в отечественном музее. И у нас появляются досуговые программы типа «Воскресный день в музее», которые предусматривают проведение системы мероприятий для посетителей разного возраста, а также комплексные программы взаимодействия со школой, основанные

на идее использования потенциала музея в учебном процессе (об этом – в специальном разделе).

Формы культурно-образовательной деятельности могут быть адресованы *разнородной* аудитории, какой, к примеру, является семья. В последние годы наметилось явное движение музеев навстречу этой категории посетителей. Вот несколько примеров из деятельности московских музеев: программа «Семья в музее» в Политехническом, циклы лекций для семьи и клуб «Дети и родители» в Третьяковской галерее, экскурсии для семейных посетителей с прослушиванием звукозаписей записей в Театральном музее им. А.А. Бахрушина, программа «Семейный лабиринт» в Государственном Биологическом музее им. К.А. Тимирязева.

А вот интереснейший опыт Санкт-Петербурга. Для Государственного музея истории Санкт-Петербурга работа с семьей стала приоритетной с конца 1980-х гг., когда обозначилась ее роль в структуре аудитории и музейные педагоги увидели, что взрослые стремятся к образованию вместе с детьми. В рамках проекта «Музей и семья» здесь проводится трехгодичный цикл занятий для детей и родителей «Воскресные встречи». Младшие школьники, их папы и мамы изучают историю родного города на лекциях и экскурсиях, а также, что очень важно, занимаясь самостоятельными исследованиями. Стержнем реализации программы цикла стали домашние задания, которые образовали целую книгу, получившую название «Записки архивариуса. Семейные исследования». «Маленький человек в мантии – архивариус шагает по страницам этой еще не заполненной сведениями “книги” и ставит перед детьми и взрослыми вопросы, которые усложняются с каждой новой темой и требуют участия всей семьи в подготовке ответов» (Чумак Т.А., 1996, с. 23). Одно из заданий касалось истории семьи. Надо было найти и описать самый интересный предмет из домашней коллекции и составить его легенду. Эти домашние реликвии и сочинения-аннотации, дополненные творческими работами детей, стали основой уникальной выставки «История глазами детей», которая была открыта в залах музея.

На рубеже 1980–1990-х гг. начинают появляться музеи, все формы деятельности которых ориентированы преимущественно семьей. Таков Музей ремесла, архитектуры и быта в Калуге, созданный семейной парой, Л.И. Федоровой и В.А. Ткаченко, и их детьми и работающий главным образом с семьями. Посетители овладевают здесь утраченной и вновь возрожденной создателями музея технологией изготовления традиционной для Калужской области глиняной игрушки, очень популярной в прошлом столетии. Возрождение промысла идет рука об руку с укреплением семейных отношений, «связи взрослых и детей, когда вся семья трудится вместе, приобщаясь к своим национальным истокам» (Коссова И.М., 1997, с. 48).

Наряду с этим многие формы ориентируются на *однородную* аудиторию. Классическим примером являются школьники, для которых разрабатываются экскурсии и лектории, организуются кружки и конкурсы, проводятся «Дни школьника», декады «Музей и дети».

Очень перспективны, хотя, в отличие от зарубежных, в очень малой степени освоены нашими музеями, формы, адресованные инвалидам и другим группам, нуждающимся в реабилитации. Сегодня и отечественные музеи уже начинают обращаться к этим людям. Музей-гуманитарный центр «Преодоление» им. Н.А. Островского целенаправленно работает с инвалидами, которые пытаются преодолеть свои недуги и встать выше них. Здесь устаиваются выставки творчества инвалидов, экскурсии и лекции для глухих и слепоглухонемых. Экскурсии для слепых, слабо видящих и глухих освоены в филиале Государственного исторического музея – Церкви Троицы в Никитниках. Центр музейных инициатив «Кунцево» ежемесячно устраивает для инвалидов своего района встречи по выходным дням, создавая при этом атмосферу, которая определяется тезисом: «инвалиды не ущербные, а просто другие люди» (Кутя В.В., 1997, с. 122).

Художественные музеи развивают подобные формы в русле традиций *арттерапии* как метода психологической работы, использующей возможности искусства для положительных изменений в структуре личности. Безусловным лидером здесь стал Русский музей, где благодаря деятельности Н.Ю. Жвितिашвили и О.В. Платоновой, а также их коллег это направление не только получило значительное развитие, но и оказало огромное влияние на его становление в других музеях. Основную задачу арттерапевта названные авторы видят в том, чтобы «возбудить у человека активность, направленную на реализацию его предельных творческих возможностей... создать условия, при которых сознание человека стало бы максимально адекватным его природе» (Платонова О.В., Жвितिашвили Н.Ю., 2000, с. 17). Особенно нуждаются в этом инвалиды, которые ограничены в социальных контактах и дезадаптированы. Поэтому в 1992 г. в Русском музее начата реализация программы «Шаг навстречу» для детей-инвалидов и детей «с проблемами». Ее авторы исходят из того, что творческий процесс у таких детей следует рассматривать «не столько как отражение степени их дефекта, а скорее как проявление позитивных способностей личности, опираясь на которые можно способствовать социальной адаптации и коррекции ребенка» (Жвितिашвили Н.Ю., 1995, с. 92).

Работающая на основе этой программы арттерапевтическая студия проводит занятия для слабовидящих, детей с последствиями церебрального паралича, для аутичных детей, помогая им открыть красоту окружающего мира и лучше понять самого себя.

Одной из первых акций студии стала выставка «Детские сны» (1993), участие в которой приняли дети из больниц, специализированных школ и интернатов, ассоциаций детей-инвалидов. Автор, страдающий особо тяжелым недугом, получил специальный приз «Самому мужественному участнику выставки». В 1998–1999 гг. арттерапевтическая студия приняла участие в международном социально-культурном форуме «От монолога к диалогу», который проводился в Санкт-Петербурге. В творческих мастерских, где вместе работали взрослые и дети, больные и здоровые, удалось создать атмосферу, которая способствовала коллективному творчеству и в то же время давала возможность каждому заявить о себе как о творческой личности.

В последние годы активно заявляют о себе и другие общности, которые актуализируют новые формы работы для *однородной аудитории*. К числу таких общностей можно отнести, например, различные *землячества*, которые благодаря музею могут ощутить свое культурное и социальное единство, предъявить обществу свои ценности и тем самым в какой-то степени способствовать разрешению национальных конфликтов.

Большой простор для разнообразия открывают *внемузейные* формы, или, как их еще называют, передвижные. Например, начиная с 1930-х гг., когда перед музеями была поставлена задача обслуживания сельских жителей, весьма распространено было заключение договоров с колхозами, совхозами, сельскими школами на организацию лекций, тематических мероприятий, праздников специально для этой категории населения. Эти формы, безусловно, имели значение для жителей удаленных от крупных культурных центров мест. Сейчас связь с сельскими жителями в силу главным образом экономических причин нарушилась. Но внемузейные формы не потеряли своего значения. И они могут существовать не только в виде лекций. Например, очень актуальна для школ идея передвижного музея («музея в чемодане»), подобные которым существовали в России, а также достаточно интенсивно используются за рубежом. Получив на время копии и дубликаты музейных предметов, подобранных по определенной теме и снабженных необходимыми методическими разработками для учителя, школы могут очень эффективно разворачивать процесс предметного обучения.

Наконец, в последние годы все большее значение начинает приобретать деление форм на *коммерческие и некоммерческие*. Наибольший коммерческий эффект дают программы для иностранцев, которые создаются во многих музеях.

Обзор форм помог нам представить общую картину культурно-образовательной деятельности музея. В дальнейшем эта схема наполнится более конкретным содержанием.

5. МУЗЕЙНАЯ АУДИТОРИЯ И ЕЕ ИЗУЧЕНИЕ

После того, как мы выяснили, *что* входит в арсенал культурно-образовательной деятельности музея, рассмотрим, *кому* адресуются ее формы.

Для обозначения адресата музейной деятельности используются различные термины: *посетители, зрители, аудитория*. Однако первый – *посетители* – не совсем точен, потому что указывает лишь на тех, кто находится в музее, не учитывая довольно большую часть потенциальной аудитории; второй – *зрители* – подразумевает только посетителей экспозиции, игнорируя слушателей лектория или участников других музейных мероприятий. Наиболее универсален третий термин – *аудитория*, который все чаще используется специалистами.

Музейная аудитория – это общность людей, объединенных интересом к музею, что находит выражение в определенной активности и мотивации его посещения.

Параметры для описания аудитории

Аудитория рассматривается прежде всего по *социально-демографическим признакам: образовательный уровень, профессиональная принадлежность, возраст, пол, место жительства*. Каждый из этих признаков необходимо учитывать, вступая в контакт с людьми, но наибольшее значение, как показывает практика и проведенные в музеях исследования, имеет *образовательный фактор*. Прежде всего, уровень образования сказывается на отношении людей к музею, к его экспозициям и культурно-образовательным программам.

С точки зрения проявления активности по отношению к музею, аудитория делится на *реальную* (на тех, кто пришел в музей) и *потенциальную*. Значение последней характеристики со всей определенностью было осознано в последние десятилетия: в различных исследованиях специально анализируются факторы, препятствующие посещению музея, причины отсутствия интереса к нему у части (прямо скажем, большей) населения. Если бы каждый музей смог ответить на вопрос, «почему они не пришли», то его реальная аудитория значительно бы возросла.

Активность аудитории характеризуется *частотой* посещения музея людьми. На основе этого критерия появляется возможность говорить о *постоянной и нестабильной* аудитории. Наличие ядра постоянных посетителей – это очень существенный качественный показатель культурно-образовательной деятельности музея, свидетельство его общественной значимости, интереса к нему людей.

Музейную аудиторию анализируют с точки зрения *направленности ее интересов* на определенные виды музейной коммуникации. В этом случае выделяется аудитория выставок или лекториев, посетители «выходного дня», те, кто участвуют в научных исследованиях музея и пр. Это подчас совершенно разные аудитории – по своему демографическому составу, интересам, предпочтениям, требованиям, которые они предъявляют к музею.

Весьма существенным моментом для характеристики аудитории музея является *степень ее подготовленности и предрасположенности к восприятию*. Осознание этого послужило поводом для выделения в структуре аудитории посетителей с высоким уровнем подготовки

(«знатоки»), со средним уровнем и «случайных» (или «непрофильных»). Обычно подобная классификация применяется для характеристики аудитории художественных музеев. Причем главным критерием для выделения этих типов является не столько искусствоведческие познания людей, сколько степень их эмоциональной отзывчивости и наличие навыков восприятия данного вида искусства – «насмотренности».

Уровень готовности к восприятию музейной информации характеризуется также с помощью понятия *музейная культура* посетителя. Оно фиксирует признание того, что восприятие музейной экспозиции является достаточно сложным актом и эффективность его будет зависеть от общей культуры посетителя, его умения ориентироваться в музейной среде, чувствовать специфичность музейного языка, воспринимать музейный предмет в определенном историко-культурном контексте. Характеризуя степень готовности человека к восприятию, исследователи обязательно используют такие показатели, как обращение людей к различным источникам предварительной информации о музее (книги, периодическая печать, рекламные издания, радио и телевизионные передачи) и частоту посещения музеев и выставок, т.е. музейную эрудицию человека.

Особое значение проблема музейной культуры приобретает в связи с анализом детской аудитории. Общеизвестно, что восприимчивость человека к любому феномену культуры зависит от того, насколько рано сформировались его эстетические запросы, навыки восприятия. Это положение вполне может быть перенесено в область музейного воздействия: чем раньше начнется приобщение детей к музею, тем, предположительно, более высоким окажется уровень их музейной культуры в будущем.

Понятие *музейная аудитория*, конечно, требует конкретизации. На основе перечисленных критериев – *социально-демографических признаков, активности по отношению к музею, направленности интересов на формы музейной коммуникации, степени подготовленности к восприятию* – можно охарактеризовать аудиторию конкретного музея или музеев определенной профильной группы (например, художественные или литературные), музейную аудиторию того или иного региона или страны. При этом выявляется такое качество аудитории, как ее *динамизм*. Облик музейной аудитории изменчив. На различных этапах мы сталкиваемся с качественно иной музейной аудиторией.

Динамика аудитории

Проследим в самом общем виде изменения в музейной аудитории страны на протяжении века.

К 1890-м гг. относится процесс формирования музейной аудитории. Сведения о том, какой была аудитория дореволюционного музея, весьма немногочисленны и отрывочны. Исследователи отмечают, что в этот период начинается постепенный рост аудитории, главным образом за счет увеличения доли разночинцев и «простолюдинов».

Тенденция роста и демократизации аудитории затронула практически все музеи, в том числе те, которые первоначально ориентировались на привилегированную публику. Подтверждающие это сведения содержатся, в частности, в статье, посвященной художественным музеям Петербурга и Москвы на рубеже XIX–XX вв. Автор приводит данные о посещаемости Эрмитажа, куда первоначально допускалась только избранная публика, численность которой была незначительна. Однако, начиная с 1890-х гг. происходит постоянный рост аудитории: в 1890 г. она составляла несколько тысяч человек, в 1892 г. – более 50 тыс., в 1895 – около 90 тыс., а в 1905 г. в отдельные дни число посетителей достигало полутора тысяч человек. «Количество посетителей особенно возросло за счет простого народа» (Овсянникова С.А., 1962, с. 24), что подтверждается ссылкой на статью А.Н. Бенуа «Художественные письма», опубликованную в газете «Речь». Художник приводит слова своего корреспондента, читавшего лекции по искусству в народных клубах, а

по воскресеньям сопровождавшего эти группы в Эрмитаж и Русский музей: «Рабочие ходят в музеи, любят их и хотят их знать... Эти люди находят возможным интересоваться искусством и... идут пешком с отдаленных окраин... чтобы в течение нескольких часов отдохнуть душой перед великими мастерами прошлого и настоящего» (там же, с. 29).

Разумеется, музейная аудитория пополнялась далеко не только за счет рабочих. О структуре музейной аудитории свидетельствуют, например, заявки на организацию экскурсий, поступившие в Русский музей в течение 1910–1914 гг.: от учащихся Виленского реального училища, феодосийского Учительского института, Царскосельского реального училища, от группы учителей Тульской губернии, а наряду с этим – от правлений профессионального Союза архитектурно-строительных рабочих и Общества рабочих-металлистов. Частью аудитории художественных музеев стали ученики художественных учебных заведений и зрелые художники, для которых Эрмитаж, Русский музей, Третьяковская галерея стали школой профессионального мастерства.

Типичным примером привилегированного музея, прошедшего путь демократизации аудитории, был «Дом бояр Романовых» в Москве, который организовал прием посетителей с 1859 г. Первоначально его посещают исключительно члены царской семьи и представители высших сословий. Однако постепенно «с введением в практику образовательных экскурсий, перед которыми стояла задача удовлетворения культурных запросов преимущественно малосостоятельных классов населения, музей начинают посещать представители разных сословий: гимназисты, ученики реальных училищ, студенты, слушатели духовных семинарий и др.» (Шуцкая Г., 1992, с. 12).

Тенденция демократизации и увеличения аудитории особенно наглядно проявилась в тех музеях, которые с самого начала задумывались как публичные, с широкой просветительной программой. Здесь прежде всего должен быть назван Политехнический музей, посещаемость которого стремительно росла из года в год: в 1873 г. она составляет 12 552 человек, в 1893 – 112 328 человек, а в 1913 г. – 156 006 человек (Поздняков Н.И., 1957, с. 133). Поскольку наибольшее число людей приходило сюда по выходным, в воскресные и праздничные дни стали организовываться специальные «объяснения коллекций» (по существу – экскурсии), а также лекции, на которые, в частности, рабочие приходили целыми артелями.

Итак, тезис о том, что только Октябрьская революция открыла двери музеев для широкой публики, не совсем точен. *Процесс демократизации аудитории шел параллельно с ее формированием.* Проходил он в весьма противоречивых условиях, когда в одних музеях посещаемость «была отдана на самотек, экскурсионное обслуживание посетителей находилось лишь в зачаточном состоянии» (Разгон А.М., 1991, с. 20), а в других – организация культурно-просветительной работы «была поставлена на широкую ногу» (Пархоменко Т.А., 1991, с. 33). Однако именно тогда начала проявляться зависимость музея от его аудитории. Рост числа посетителей заставил музеи взяться за организацию первых экскурсий, лекций, подготовку каталогов и путеводителей, а, с другой стороны, постепенная активизация культурно-просветительной деятельности привлекала в музей все большее число людей.

Еще более заметно зависимость музея от его аудитории проявляется в 1920-е гг., когда растет число «неподготовленных» посетителей, а музеи в ответ на это приступают к систематическому проведению экскурсий, продолжают чтение публичных лекций для широких слоев населения, развивают деятельность кружков и клубов.

В конце 1920-х гг., которые знаменуют начало нового периода, *впервые формулируется требование «борьбы за посетителя».* С этого времени начинает реализовываться установка на «массовость охвата» населения. Так же, как и до революции, на рубеже 1920–1930-х гг. в музейной аудитории преобладали индивидуальные посетители и посетители «первого раза». Поэтому главным резервом повышения численности аудитории признается увеличение доли

повторных посетителей и участников «массовых» мероприятий. Для этого предпринимаются специальные меры: заключение договоров с предприятиями на посещение музеев, проведение выездных мероприятий, дней специализированного обслуживания в музее или за его пределами и пр. Впервые особое внимание обращено на жителей села, доля которых составляла в структуре аудитории ничтожно малый процент. Перед музейными работниками была поставлена задача проведения социалистического соревнования «на лучшее культурно-политическое обслуживания колхозников».

Результатом всех этих «кампаний» становится рост аудитории. К середине 1930-х гг. музейная аудитория страны составляла 22 млн. человек, т.е. около 11% населения. Практически это означало, что каждый музей (на 1 января 1934 г. их было 725) посещали в день 102 человека (Невский В.А., 1935). Около 50% всех посетителей музеев – это учащиеся. Однако колебания по различным городам были весьма значительны: в Пензе – 72%, в Вятке – 45% , в Москве (Третьяковская галерея) – 34%, в Казани – 14%. Второе, а иногда и первое место (например, в Историческом музее) в структуре музейной аудитории начинают занимать рабочие (правда, художественные музеи они посещают редко). Колхозники неизменно занимают самые последние места.

Следствием изменений в структуре аудитории, которая принимает черты, отличные от аудитории дореволюционного музея, где все же преобладала интеллигенция, стало резкое падение ее образовательного уровня. Например, в Историческом музее доля посетителей с низшим образованием (а также малограмотных и неграмотных) в 1930-е гг. составляла 50%. Это неизбежно повлекло за собой – и здесь вновь проявляется естественная зависимость музея от его аудитории – примитивизацию экспозиций, экскурсий и других форм работы, которые вырождаются в «кликбез». Происходит понижение культуры музея, который вынужден перестраиваться таким образом, чтобы «быть понятным» массами. С музеями происходило то же, что и с культурой в целом, но вместе с другими ее институтами он участвует в повышении образовательного уровня общества и тем самым постепенно готовит для себя новую аудиторию.

С начала 1960-х во всем мире происходит так называемый «музейный бум». Декларируется тезис о том, что музей, перестав ощущать себя лишь хранителем древностей, должен повернуться лицом к обществу, искать новые пути общения с посетителем. У нас это совпадает с периодом демократизации общественной жизни, который назовут «оттепелью». Общество готово было увидеть в музее источник информации, основанной на *правде* подлинного свидетельства, исторического документа, факта. И, возможно, вследствие этого число людей, посещающих музеи, постоянно увеличивалось. По данным Министерства культуры СССР, в 1964 г. музеи страны приняли около 50 млн. человек, в 1970 – в два раза больше, 102 млн., а в 1979 г. – уже 152 млн. человек. Основой аудитории практически всех музеев продолжали оставаться учащиеся; в краеведческих весьма значительной была доля рабочих, а в музеях-заповедниках и художественных музеях интеллигенции. Значительно более высоким, по сравнению с прошлым периодом, стал образовательный уровень аудитории. Люди с высшим образованием составляют в ней от 25 (в краеведческих музеях) до 50% (например, в музеях-заповедниках), тогда как с низшим – не более 1,5%. В музей пришел достаточно осведомленный посетитель, для которого стала неприемлема модель музея как «кликбеза». Этот посетитель предъявлял более высокие требования к эстетике экспозиции и, возможно, поэтому в 1970-е гг. начала формироваться профессия музейного художника. Этот новый посетитель отказывался воспринимать экскурсию, представляющую собой повторение школьного курса истории или литературы, хотел *общения* с экскурсоводом и надеялся почерпнуть в музее то, что «нельзя узнать и увидеть больше нигде».

В то же время ситуации «музей и посетитель» было свойственно немало противоречий. Цифра 150 млн. посетителей в год (при населении страны в 250 млн.), если и не была

завышенной, что было свойственно статистике «развитого социализма», то отражала, прежде всего, количество *посещений*. Социологические же исследования свидетельствовали, что в музей приходит достаточно узкий круг людей, что значительная доля населения находится вне сферы его воздействия. Поэтому именно в 1970–1980-е гг. впервые ставится вопрос о *целенаправленном формировании* аудитории, средством чего становятся программы, предназначенные для различных категорий посетителей: школьников, студентов, семейных посетителей, туристов, сельских жителей, пенсионеров, инвалидов.

В эти годы впервые возникает проблема *музейной культуры* посетителя. Приходит осознание того, что воспитывать ее должен преимущественно сам музей, подготавливая человека к встрече с ним (распространение информации о музейных коллекциях, использование рекламной продукции), а главное – выявляя его специфику, не подменяя другие средства и формы распространения информации.

С конца 1980-х гг. складывается сложная и в чем-то парадоксальная ситуация. Музей, стремящийся развивать свою деятельность в рамках коммуникационного подхода, готов к общению с аудиторией, однако численность ее катастрофически падает. На это есть социальные и экономические причины: физическая и психологическая усталость людей (причем настолько сильная, что они редко пытаются искать в культуре средство восстановления душевного равновесия), постоянно возрастающая плата за транспорт и гостиницы (что подрывает экскурсионный туризм), увеличение стоимости входных билетов. Знаменитые музеи – туристические центры, посещаемость которых ранее исчислялась миллионами (как, например, Владимиро-Суздальский и Новгородский музеи-заповедники, Киж и Соловки), перестраиваются на работу с местным населением. В московских музеях нет больше так называемых «колбасных» групп, которые совмещали посещение ГИМа и ГУМа, но и мало групп школьников из провинции. Круг людей, посещающих музей, сужается.

Наиболее устойчивыми остаются те категории, которые и раньше составляли заметную часть аудитории. Это, во-первых, школьники, среди которых постепенно увеличивается число учащихся начальных классов – дети 7 – 10 лет; во-вторых, это семейные посетители, главным образом, женщины (до 70%) с достаточно высоким образовательным статусом (почти половина имеют высшее образование) и вполне осознанной мотивацией посещения: «в музей ради ребенка». Именно родители способствовали резкому омоложению музейной аудитории 1980–1990-х гг., поскольку стали проводить своих детей в музей намного раньше, нежели сами впервые его посетили. Лишь 13% родителей, детство которых приходилось на 1960–1970 гг., посещали музей в возрасте 4 – 10 лет. Теперь же у подавляющего большинства детей (96%) первая встреча с музеем происходит до 10 лет, а у 65% – в дошкольном возрасте (Музееведение. Ребенок в музее, 1993, с. 57).

Наконец, устойчивую часть аудитории продолжали составлять посетители выставок, большая часть которых, как свидетельствуют, например, исследования Русского музея, – это специалисты с высшим образованием и студенты (Явления художественной жизни в зеркале общественного мнения, 1990).

Основой аудитории практически всех музеев стали местные жители, которые предъявляют к музею совсем иные требования, нежели туристы – «посетители первого раза». Исходя из этой аудитории многие музеи начинают строить стратегию своей культурно-образовательной деятельности, развивая программу «Музей и дети», создавая семейные абонементы, путеводители для детей и родителей, специализированные детские выставки и выставки для интеллигентной публики.

Итак, анализ динамики музейной аудитории со всей очевидностью показал, что нет посетителя вообще. *Аудитория меняется, что со всей неизбежностью заставляет меняться*

музей, внося коррективы в свою культурно-образовательную деятельность. Поэтому он должен знать свою аудиторию.

Исследования музейной аудитории в России

Музей начинает интересоваться проблемой результативности своего влияния на аудиторию по мере того, как ощущает себя образовательным институтом, деятельность которого направлена на общество.

Прослеживая «историю вопроса» в России, мы увидим, что интерес к проблеме изучения аудитории, воздействия экспозиции и культурно-образовательных программ был весьма неравномерным. Активизация подобных исследований, как правило, совпадала с периодами повышения интереса общества к музею, увеличения численности музейной аудитории. Ослабление интереса к проблеме обратной связи определялось как факторами внутримузейной жизни, так и общественно-политическими реалиями.

Самые первые попытки выяснения состава музейной аудитории относятся к началу века (таким было, в частности, исследование Педагогического музея военно-учебных заведений 1908 г.), однако *систематически исследования начинают проводиться с середины 1920-х гг.* Наиболее заметным было исследование, проведенное сотрудниками методическо-просветительного отдела Третьяковской галереи во главе с Л.В. Розенталем. Итогом его стало первое издание музейно-социологической проблематики – сборник «Изучение музейного зрителя» (1928), который стимулировал проведение подобных исследований в других музеях. Уже в самом начале проблема ставилась глобально: «путем сопоставления данных наблюдений в разных музеях, – как писал Розенталь, – использовать их для выработки новых рациональных форм музейного строительства» (Розенталь Л.В., 1931, с 3).

Методами решения этой задачи становятся, во-первых, *объективные* наблюдения, т.е. фиксация реакции посетителя на экспозицию или экскурсию: время осмотра музея или конкретного раздела экспозиции; речевые реакции посетителей; степень внимания к определенным фрагментам экспозиции или экскурсии; маршрут посетителей или, как тогда говорили, «циркуляция публики по музею». Во-вторых, используются *субъективные* наблюдения (или «самонаблюдения»), т.е. опросы экскурсантов и индивидуальных посетителей с целью выяснения их мнения об экспозиции или экскурсии, а также социально-демографического состава аудитории.

Приведем в качестве примера данные исследований, проведенных в 1930-х гг. в Третьяковской галерее и Историческом музее.

Материал, собранный в процессе наблюдений за осмотром посетителями экспозиции Третьяковской галереи, показал, что *осмотр, как правило, был лишен системы*: 21% посетителей смотрели экспозицию с конца, и лишь 45% осматривали галерею по порядку. При этом на осмотр 23 залов с *полутора тысячами* картин зрители затрачивали в среднем *около полутора часов*. При этом большую часть времени (до 40%) они уделяли передвижникам (Рафиенко Л.С., 1973). Таким образом, в 1930-е гг. впервые были обозначены проблемы ориентации посетителей в музее, которые не потеряли своей актуальности: достаточно индифферентное отношение публики к маршруту, хаотичность движения по залу, а также незначительное время осмотра экспозиции (по сравнению с тем, на которое рассчитывает обычно экспозиционер). Выявленное методом наблюдения среднее время осмотра галереи – 1,5 часа, как показали дальнейшие исследования, фиксировало тот порог утомляемости, который неизбежно появляется у посетителя в процессе осмотра экспозиции.

Массовое обследование аудитории в Историческом музее проводилось с помощью анкет, в которых содержались вопросы о *частоте посещения* музея (в который раз Вы посещаете Государственный Исторический музей?), об *особенностях осмотра экспозиции* (сколько времени, приблизительно, пробыли в музее?, осматривали ли музей самостоятельно

или присоединялись к экскурсии? читали ли Вы пояснительные надписи?), *о степени удовлетворенности интересов* (что Вас наиболее заинтересовало в музее? что Вас не удовлетворило в музее?) и *конечных результатах* (помог ли Вам музей понять прошлое по-марксистски?). Посетителей просили также сообщить сведения о возрасте, профессии, образовании и месте жительства (там же).

В этом опросе были сформулированы те ключевые для характеристики взаимодействия музея и его аудитории вопросы, которые и впоследствии будут интересовать специалистов. Это *частота и мотивы посещения музея, предпочтения и интересы аудитории, ожидания и результаты* (хотя форма вопросов в большей степени провоцировала выявление стереотипов, а не мнений и объективных реалий).

К числу наиболее интересных и, безусловно, обогативших методику изучения обратной связи между музеями и аудиторией следует отнести исследования по изучению юного посетителя Исторического музея. Этой работой занималась сотрудница ГИМ О.Т. Козлова, крупный музейный педагог того времени, и методист Центральной экскурсионной станции А.М. Кобылина. Объектом одного из экспериментальных исследований стали школьники пятых классов, которые приходили в музей на учебную экскурсию по теме «Крепостная Россия» в связи с программой по литературе. В исследовании ставилась цель узнать, помогает ли созданная экспозиция «усвоить определенные социально-исторические понятия, без которых невозможно воспринять... произведения наших классиков, входящие в курс литературы... точно установить, меняя различные приемы экскурсионной работы... какой прием дает нам наивысшие показатели усвояемости» (Кобылина А.М., 1935, с. 85).

Исследователи использовали *метод наблюдения над экскурсией*, фиксируя в специальных карточках: материал, привлечший наибольшее внимание детей, приемы работы экскурсовода, реакции учащихся. В качестве дополнительного применялся *метод постановки контрольных вопросов*, что позволяло уточнить и скорректировать данные процедуры наблюдения. Особое внимание уделялось при этом *апперцепции групп*, т.е. *зависимости восприятия от прошлого опыта и запаса знаний* учащихся. Со всеми группами работал один и тот же экскурсовод, что дало возможность выявить, какие приемы работы на экспозиции наиболее эффективны.

Исследование дало очень конкретные результаты. В частности, было выявлено, что нередко экскурсоводы оперируют понятиями, значение которых дети не понимают (например, дети путали понятия «придворный» и «дворовый»), что различные методы ведения экскурсии дают разные результаты. Наиболее действенным при работе с детьми оказался метод художественного рассказа – «живого слова», затем метод предварительного задания, связанный с самостоятельной поисковой деятельностью учащихся, после него вопросно-ответный метод и, наконец, метод демонстрации. Полученные результаты вызывают удивление, в частности, наибольшая эффективность в экскурсии «живого слова» – приоритет рассказа. Тем интереснее, проведя аналогичное исследование сегодня, сопоставить полученные тогда результаты с данными о восприятии экспозиции современными подростками.

В ряду исследований обратной связи 1930-х гг. названное выше представляется наиболее профессиональным. Весьма существенной была попытка *изучения восприятия музейной информации на трех стадиях: предкоммуникативной* (степень подготовленности к восприятию, апперцепция группы), *коммуникативной* (восприятие экскурсии) и *посткоммуникативной* (результативность восприятия). Шагом вперед явилось комбинированное использование различных процедур (наблюдение и контрольные вопросы), что давало возможность получения наиболее достоверных данных.

Результаты исследования эффективности восприятия экскурсионного материала школьниками широко пропагандировались. По инициативе О.Т. Козловой и А.М. Кобылиной

был организован полуторамесячный семинар, на котором популяризировалась методика, впервые апробированная в ГИМ (Кобылина А.М., 1935). Основная тема семинара – изучение восприятия экспозиции и экскурсии – обсуждалась в научных докладах, выступлениях музейных работников, проверялась на экспериментальных занятиях.

Работа по всестороннему изучению музейной аудитории набирала силу. Но... в 1936 г. публикуется Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Из серии запретительных постановлений 1930-х гг. это, несомненно, наиболее сильное. В нем, в частности, со всей определенностью говорилось: «Практика педологов... свелась в основном к лженаучным экспериментам и проведению среди школьников и родителей бесчисленного количества опросов в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т.п., давно осужденных партией». Эта установка немедленно была воспринята теми, кто стоял у руля музейного дела. В статье с безыскусным названием «Педологические извращения в работе по изучению юного посетителя музея» руководитель музейного отдела Наркомпроса пишет: «Изучение юного посетителя музея и восприятия им экспозиции – вот тот участок, который в порядке прожектерского экспериментаторства начал в последние годы завоевываться педологами... Вся эта писанина, анкеты и т.д., – дает автор статьи оценку работе Козловой и Кобылиной, – считалась глубоким “научным” исследованием. На самом же деле это было не что иное, как издевательство над действительной наукой» (Поздняков Н.Н., 1936, с. 62).

Специальным постановлением Наркомпроса от 26 июля 1936 г. в музее запрещалось применять «лженаучные» педологические методы. Проблема изучения музейной аудитории, в частности, восприятия посетителей тогда не снималась с повестки дня, но отсутствие научных методик фактически свело это направление на нет. Единственным источником изучения мнений и реакций посетителя оказывается книга отзывов, которая в силу своего жанра обычно становится средством «публикации» выхолощенных и комплиментарных оценок. Таким образом, к середине 1930-х гг. проблема *музей и посетитель* перестает быть предметом специального анализа.

Вновь к этой проблеме возвращаются только *на рубеже 1960–1970-х гг.*, когда, с одной стороны, наблюдается рост музейной аудитории, а с другой – вновь начинает развиваться социология. Анализ обратной связи, эффективности музейной коммуникации становится одним из аспектов музейной педагогики. Первые исследования проводятся Н.С. Зузыкиной в Историческом музее (1961), Е.М. Торшиловой в Музее изобразительных искусств им А.С. Пушкина (1968), Б.И. Агафониной, Л.В. Родионовой, Л.Е. Фельдман в Политехническом музее (1973). Но особенно большую роль в становлении конкретных социологических исследований в музее сыграло комплексное исследование «Музей и посетитель», осуществленное в Научно-исследовательском институте культуры под руководством Ю.П. Пищулина сначала в краеведческих музеях России (1973–1974 гг.), а затем – в музеях-заповедниках (1978–1979 гг.) (Музей и посетитель, 1975; 1976; 1978; 1979; 1981).

Комплексный характер исследования заключался в изучении различных сторон музейной деятельности с помощью целого ряда процедур: *опрос* посетителей и местных жителей, экспертов (т.е. специалистов, связанных с музеями профессиональными контактами) и музейных работников, *визуальные наблюдения*, фиксирующие характер осмотра экспозиции индивидуальными посетителями и экскурсантами, *изучение музейной документации*.

Это дало возможность решить целый комплекс задач: *выявить социально-демографический состав посетителей, изучить факторы оптимизации взаимодействия музея с различными группами посетителей (учащиеся, рабочие), определить место музея в системе других учреждений культуры*. Материалы исследования не только дали объективную картину того, что представляла собой музейная аудитория и каким был

социальный статус музея 1970-х гг., но и позволили выявить проблемы и противоречия в культурно-образовательной деятельности музея тех лет. В частности, в этом исследовании продолжали ставиться вопросы восприятия экспозиции посетителями.

Социологическое исследование со всей очевидностью продемонстрировало отсутствие у посетителей традиции целенаправленного посещения музея и дифференцированного осмотра экспозиции. Подавляющее большинство посетителей краеведческих музеев (87%), в том числе повторных, осматривали целиком весь музей – от отдела природы до отдела современности. При этом среднее время осмотра одного экспозиционного зала (площадью около 100 кв. м) составляло около 3,5 минуты, что свидетельствовало о выборочном и весьма беглом осмотре экспозиции: большинство посетителей были настроены на достаточно поверхностное восприятие экспозиционного материала. (Вспомним данные исследования 1930-х гг. в Третьяковской галерее и отметим устойчивость явления.) Все это входило в противоречие с системой построения экспозиций, которые, как правило, были весьма перенасыщены экспонатами и текстами. Причем, чем более насыщенным оказывался визуальный ряд, тем более рассеянным было внимание посетителей.

Исследование еще раз подтвердило, что *формировать традицию дифференцированного осмотра музея, а попутно и музейной культуры посетителя, должен, прежде всего, сам музей*. Этому могла бы служить реклама музея, причем не музея вообще, а конкретных экспозиций и экспонатов через средства массовой информации. На это следовало направить систему внутримузеевой ориентации, которая способствовала бы распределению потока посетителей «по интересам». Между тем реклама не оказывала почти никакого влияния на посещения музея: только 1,5% посетителей признавали влияние рекламы в качестве стимула прихода в музей. В то же время внутримузеевая информация – рекомендуемые маршруты осмотра, оповещения о новых поступлениях, путеводители по музею для конкретных категорий посетителей – как правило, отсутствовала.

Исследователи указывали на необходимость разгрузки экспозиции и создания нескольких планов восприятия с выделением ключевых, наиболее аттрактивных экспонатов, которые, сопрягаясь между собой, создавали бы информационно емкое и эмоционально насыщенное визуальное пространство. Они отмечали необходимость образного решения экспозиций, что расширяло возможность эмоционального воздействия музея на посетителя. Но проблема могла быть поставлена и более остро. По существу речь шла об адекватности восприятия посетителями тематических экспозиций, которые получили преимущественное развитие в музеях, и прежде всего краеведческих, замыслу экспозиционера. Выявились драматическое *несоответствие между попыткой музейных работников строить эти экспозиции по принципу отражения идей, реализации концепций и стремлением посетителей смотреть экспонаты*. Экспозиционер мыслил тематическими комплексами, рассчитывал на соблюдение посетителем маршрута и предполагал, что процесс восприятия экспозиции будет строиться как последовательное чтение книжных страниц. Посетитель воспринимал экспозицию прежде всего на уровне экспоната, осматривал ее фрагментарно, часто игнорировал маршрут, сравнительно мало обращался к текстовому комментарию – словом, осваивал музейное пространство совсем не так, как рассчитывал музейный работник.

Как показали, в частности, исследования воздействия экспозиции на учащихся, их восприятие было лишено *связности* (проникновение в содержание экспозиции на основе обнаружения заложенных в ней связей, а также образования ассоциативных связей со знанием и прошлым опытом посетителя), а также такого качества, как *эмоциональность* (Юхневич М.Ю., 1985).

Косвенно эти данные, показывающие разрыв между замыслом и реальными результатами восприятия тематических экспозиций, свидетельствовали в пользу иных

методов визуального представления информации – коллекционный, ансамблевый, образно-сюжетный. Однако в исследованиях 1970-х гг. так вопрос еще не ставился.

В исследовании «Музей и посетитель» вновь была поставлена *проблема экскурсии*. Было зафиксировано, что хотя в 1970-е гг. явно обозначилась тенденция роста в музеях числа индивидуальных посетителей, экскурсия как наиболее традиционная и специфичная для музея форма культурно-образовательной деятельности отнюдь не утратила своего значения: 39% опрошенных посетителей краеведческих музеев и 57% посетителей музеев-заповедников указали на потребность участвовать в экскурсии, а соответственно 29% и 38% респондентов отметили, что хотели бы сначала прослушать экскурсию, а затем осмотреть музей самостоятельно. Визуальные наблюдения в залах подтверждали стремление к сочетанию экскурсионного и самостоятельного осмотра. Эти же наблюдения, в сочетании с последующим опросом посетителей, позволили зафиксировать ряд негативных моментов и противоречий в экскурсионной деятельности музея.

Сошлемся на данные по разделам современной жизни края, которым тогда уделялось особое внимание. В ряду тематических предпочтений эти разделы занимали более скромное место, чем отдел природы или дореволюционного прошлого края, однако включались как в индивидуальные маршруты, так и маршруты экскурсионных групп. Визуальные наблюдения в разделе современности показали, что экскурсия продолжалась здесь обычно 40 – 45 минут. За это время экскурсоводы стремились познакомить группу со всеми аспектами современной жизни края и показать как можно больше экспонатов. При этом из-за свойственной этим разделам чрезвычайной перегруженности они вынуждены были демонстрировать материалы достаточно бегло, чаще всего используя прием укрупненного показа, т.е. обобщенной демонстрации музейных предметов. Это естественным образом сказывалась на восприятии экспозиции экскурсантами, которое было лишено конкретности. Так, в одном из музеев экскурсоводом было показано 132 экспоната, тогда как все члены группы назвали в качестве запомнившихся только 13. *Стремление экскурсоводов дать максимум информации, почти не подкрепляя ее конкретикой, практически сводило на нет результаты его труда.*

Данные об осмотре экскурсантами разделов современности краеведческого музея, равно как и полученные при проведении исследований в музеях-заповедниках уже на совершенно другом материале, также показывали, что посетителя интересуют не столько общеисторические сведения, сколько та конкретная информация, которая заключена в музейном предмете. Посетитель ищет в музее не повторение ранее известного, а то, что «нельзя узнать и увидеть больше нигде». В связи с этим встал вопрос об усилении *музейности* экскурсии, что достигается строгим отбором объектов показа, сокращением словесного комментария за счет предоставления экскурсантам возможности лучше рассмотреть экспонаты, более глубоким раскрытием содержания конкретных музейных предметов (указание на их уникальность, обращение к легенде и пр.).

«Музей и посетитель» явилось исследованием, в котором был поставлен целый комплекс проблем жизнедеятельности музея и его взаимоотношений с аудиторией (хотя мы коснулись лишь нескольких аспектов, сделав акцент на изучении восприятия экспозиции и экскурсии). Возможно, именно это определило его роль как стимула для проведения самых разных исследований социологического характера в музеях России, многие из которых занялись изучением обратной связи, опираясь на методологию и инструментарий названного исследования.

Поставив проблему чрезвычайно широко, исследование НИИ культуры снял ее «верхней слой». Последующие исследования сосредоточились в крупных музейных центрах, где были соответствующие отделы и специалисты (Государственный Исторический музей, Музей Революции, ГМИИ им. А.С. Пушкина, Эрмитаж, Русский музей). Они носили более

локальный и конкретный характер. При этом значительно усилена была их социально-психологическая направленность.

Приведем в качестве примера другое исследование НИИ культуры* – «Музей и дети», которое проводилось в 1989–1991 гг. в краеведческих и художественных музеях 16 областных городов России, а также в Москве и Петербурге. Его задачей было изучение *детского направления* музейной деятельности – работы музеев с дошкольниками и младшими школьниками, которое начало активно формироваться с середины 1980-х гг. Использование различных процедур (сбор статистической информации о работе с детьми, опрос экспертов, музейных специалистов и семейных посетителей) позволило судить о распространении детского направления и об отношении к нему самих музейных работников, проанализировать заинтересованность в развитии этого направления со стороны представителей системы образования, а также выявить социально-демографический портрет семейного посетителя и требования, которые он предъявляет к музею. Полученный материал, который был обобщен в книге «Ребенок в музее» (1993), не только дал объективную картину развития детского направления в музеях России, но и позволил выявить его «болевы точки» и проблемы. В контексте этой темы специально был поставлен вопрос об эффективности музейно-образовательных программ, что предполагало использование специальных *психологических методик*.

Работу преподавателя детской студии Третьяковской галереи Н.Л. Кульчинской рассматривала психолог С.Б. Минина, которая анализировала занятия с точки зрения их структуры, характера общения педагога с детьми, способа подачи материала и формы его усвоения (Музееведение. Ребенок в музее, 1993, с. 66-76). Особое внимание было уделено определению индивидуальных особенностей детей, посещающих студию в Третьяковке, в плане развития их образного мышления и воображения, что позволяло музейному педагогу корректировать свои действия по отношению к каждому ребенку. Для определения *типа мышления* (наглядно-образное или словесно-логическое) применялись *рисуночные методики: пиктограмма* (дети давали рисуночный эквивалент словосочетаниям «веселый праздник», «дружба», «темная ночь», «разлука» и др.) и *рисунок несуществующего животного*.

Исследование позволило выделить среди студийцев *две группы детей. Первые – «драматисты»,* в рисунках которых превалирует действие, недостаточная изобразительность восполняется речью, а процесс рисования включен в игру; *вторые – «патернисты»,* которые больше «заботятся о качестве рисунка, у них преобладает интерес к структуре и деталям изображения» (там же, с. 75). Информация о том, по какому пути идет развитие каждого ребенка, позволяло педагогу правильно построить занятия, не навязывая ребенку свою волю, а следуя логике его развития.

Одновременно выяснилось, что уже на начальном этапе занятий в студии дети 4 – 6 лет демонстрируют позитивные изменения в художественном восприятии. У них лучше развито наглядно-образное мышление и творческое воображение, нежели у их сверстников, с которыми подобные занятия не проводятся.

Цикл занятий для младших школьников в Политехническом музее, разработанный Л.Л. Винокуровой, был проанализирован психологом И.В. Шаповаленко (там же, 1993, с. 96-112). Она рассматривала процесс музейной коммуникации на *трех этапах: подготовительный – «до встречи»* ребенка и музея, *этап взаимодействия* ребенка и музейного педагога, *контрольный этап – ситуация «после встречи»* ребенка и музея.

Целью последнего этапа стало определение результативности музейного воздействия в плане познавательного и эмоционально-личностного развития ребенка, а также усвоения того содержания, которое было предложено ему на музейных занятиях. Для этого были использованы *опросы и тестирование детей*, посещавших (экспериментальная группа) и не посещавших (контрольная группа) цикл занятий в Политехническом.

Опросы были нацелены на выявление результатов, связанных с *познавательным эффектом*, т.е. *увеличения степени информированности ребенка*. Детям предлагалось воспроизвести ситуацию «создание музея», раскрыв свое представление о музейном здании, музейных предметах и видах занятий, написать «музейные слова» (типа экспозиция, экспонат, экскурсия, копия, старинный, редкий), припомнить как можно больше предметов, которые они видели на занятиях, привести примеры из увиденных в музее подлинников, макетов, копий.

Исследование, в частности, показало, что в младшем школьном возрасте подавляющее большинство детей имеют достаточно адекватное представление о музее как хранилище предметов, легко усваивают понятия «подлинник, подлинное» и значительно хуже – «макет», «копия», лучше запоминают экспонаты, объединенные музейным педагогом так, чтобы они давали целостную картину жизни в прошлую эпоху, нежели разрозненные, хотя и более аттрактивные.

При помощи *теста творческих способностей Торренса определялись изменения в мыслительной деятельности ребенка*. Приложив к листу бумаги кружки из плотного картона и обведя их, каждый испытуемый должен был дополнить окружности различными объектами, чтобы получились изображения какого-либо предмета, растения, существа. Дети, которые были на занятиях в музее, действительно *продемонстрировали большую беглость мышления* (измеряется количеством представленных объектов) *и гибкость* (число категорий объектов) по сравнению с теми, кто не посещал эти занятия. По показателям оригинальности (повторяемость одних и тех же картинок) и сложности мышления (число дополнений) различий в результатах обнаружено не было. Таким образом, стало очевидным, что музейные занятия действительно могут привести к прогрессу хотя бы отдельных сторон мышления.

Для цикла в Политехническом, знакомившего детей с миром рукотворных предметов, чрезвычайно важна была идея о том, что каждый предмет имеет свою родословную. Поэтому детям спустя неделю после занятий предлагалось представить ситуацию «оживления» вещей, каждая из которых поведаст свои истории. Дети, посещавшие занятия, называли больше предметов, причем главным образом из области техники, что свидетельствовало о том, что музей оказал определенное влияние на их интересы. Как указывает Шаповаленко, «данный факт хорошо коррелирует с результатами выполнения теста Торренса, обе методики (одна в образной, другая в вербальной форме) указывают на повышение специфической чувствительности детей в области человеческих предметов» (там же, с. 111). А это является лучшим подтверждением достижения результатов, поставленных музейным педагогом.

Итак, мы видим, что *постепенно исследования обратной связи обогащались новыми методиками, в том числе психологическими, что свидетельствовало о новом уровне подхода к решению проблемы*. Но несмотря на то, что исследования 1990-х гг. приобрели значительно более углубленный характер, а потому больше могли дать практике, они стали проводиться в очень ограниченном числе музеев. Это объясняется как причинами экономического характера, так и своеобразным «профессиональным снобизмом» музейных работников, полагающих, что они лучше понимают суть проблемы, чем специалисты, трактующие ее с позиции «от посетителя». Подобная ситуация чрезвычайно контрастирует с тем, какое значение придается исследованиям аудитории в других странах.

Изучение музейной аудитории за рубежом

Интерес к проблеме «обратной связи» во многих странах обостряется по мере того, как музей признает высшей целью коммуникацию с публикой и развивает свою деятельность в рамках теории маркетинга, предполагающего вовлечение музея в рыночные, т.е. *ориентированные на посетителя* отношения. Наиболее успешным, с точки зрения теории маркетинга, будет музей, который ориентируется на интересы аудитории. При этом речь,

конечно, идет не о том, «чтобы любой ценой приспособиться к запросам той или иной категории публики, а о том, чтобы иметь возможность предложить посетителям то, что учитывало бы реальную сущность широкой публики» (Готтесдинер Х., Миронер Л., Давилон Ж., 1993, с. 14).

Итак, музейный маркетинг, в конечном итоге, направлен на аудиторию. Его цель заключается в повышении общественного престижа музея, а значит – в максимальном вовлечении посетителей в его деятельность с тем, чтобы «неинформированные посетители становились потенциальными посетителями, потенциальные посетители становились посетителями одного раза, посетители одного раза становились регулярными посетителями и регулярные посетители становились друзьями музея...» (Пеш Д., 1993, с. 67). Под влиянием названной тенденции формируется новое направление научных исследований, которое получает название *изучение посетителей*.

Наибольший размах деятельность по изучению посетителя приобрела в США (где лидером направления стал доктор С.Г. Скривен, позднее – руководитель Международной лаборатории изучения посетителей) и Канаде (где первые исследования были проведены еще в 1959–1961 гг. Д. Камероном, автором коммуникативной концепции музея), а также в Великобритании, Франции и Германии.

Непосредственным стимулом для изучения посетителей в этих странах стали, во-первых, *экономические соображения*: музеи не считали возможным вкладывать средства в проекты, которые не сулили отдачи ни с материальной, ни с гуманитарной точек зрения. Поэтому, как это ни парадоксально, за рубежом к проблеме изучения посетителей с особым вниманием относятся в государствах, переживающих экономический кризис. Как отмечают авторы статьи об исследованиях музейной аудитории в Великобритании, начало которых приходится здесь на период экономического спада 1980-х гг., «нельзя позволить себе быть скучными или безразличными, нельзя ошибиться в определении целей и ожиданий посетителей. В результате рыночного подхода к планированию и организации экспозиций увеличилась потребность в предварительном изучении мнений посетителей относительно содержания и тематики новых экспозиций» (Посетители, 1993, с. 27). Отметим еще раз поразительное отличие от позиции отечественных музейщиков, поскольку у нас экономический кризис привел к ослаблению интереса к проблеме обратной связи. Во-вторых, проведение исследований обусловлено усиливающимся беспокойством музейных работников по поводу *адекватности восприятия* музейной информации. «Полезно сравнить смысл, который хотел передать создатель концепции экспозиции, – заявляют французские специалисты, – с тем, который в действительности воспринимает посетитель. На основе анализа того, что говорят об экспозиции создатель ее концепции и посетители, на основе семиотического анализа экспозиции, а также наблюдения за посетителями выявляется, достигнуты ли поставленные музеем цели» (там же, с. 15).

Исходя из названных соображений, связанных с экономическим и познавательным эффектом музейной коммуникации, складывается многоуровневая структура исследований по *оцениванию* воздействия музея на аудиторию. Эта методика позволяет, в частности, следить за реакцией аудитории на всех этапах создания экспозиций. Сначала (*предварительное оценивание*) собирается информация о потенциальной аудитории, а также задачах и целях будущей экспозиции, затем (*формативное оценивание*) анализируются реакции на первоначальный замысел, а вслед за этим (*суммативное оценивание*) – на уже созданную экспозицию, после чего (*исправляющее оценивание*) в экспозицию вносятся коррективы. Причем, как отмечают канадские специалисты, постепенно «акцент был перенесен с суммативного оценивания существующих экспозиций на предварительный анализ и формативное оценивание на ранних стадиях подготовки экспозиции» (там же, с. 22). Это означает, что усиливается внимание к этапу принятия предварительных решений.

Постепенно исследования по изучению посетителей приобретают все более планомерный и систематический характер. К примеру, в 1991 г. во Франции по решению Управления музеев осуществляется проект постоянного изучения посетителей в сорока музеях. В Канаде правительство (!) ставит вопрос о проведении анкетирования посетителей музеев и национальном опросе граждан об их отношении к музеям. В Германии Институтом музеологии осуществляется двухгодичный проект изучения посетителей четырех музеев местной истории Берлина. Наряду с долгосрочными опросами музеи продолжают проводить разовые исследования по отдельным проблемам. Наконец, создаются структуры, которые специально занимаются проблемой изучения аудитории. На музейном уровне – это отделы маркетинга и связей с общественностью, отделы изучения посетителей, на государственном – Комитеты по исследованию посетителя и оцениванию при национальных Ассоциациях музеев (как, например, в США), Ассоциации изучения посетителей (Канада), а на межгосударственном – Международная лаборатория изучения посетителей в Висконсинском университете (США). Знаком внимания к проблеме аудитории стал также выход специальных периодических изданий, каким, в частности, является журнал «*Publiques et musees*» (Франция).

Однако самым лучшим подтверждением того, что к изучению аудитории перестали относиться как к второстепенной деятельности, стал подход к проблеме специалиста. Все больше музеев осознает необходимость в специалисте по *образовательной коммуникации и оцениванию*, его самого непосредственного участия в разработке музейных проектов, потому что это обеспечивает донесение первоначальных замыслов и концепций до посетителей. В кодексе, подготовленном Ассоциацией музеев Великобритании, говорится, что музейный работник «должен быть готов принять участие в оценивании своей работы и учитывать его результаты в будущей деятельности» (там же, с. 27).

Способность учитывать мнение тех, кто может встать на точку зрения посетителя, профессиональная готовность включиться в работу по изучению аудитории – вот то основное, что должно быть воспринято отечественными специалистами, если их всерьез интересует конечный результат собственного труда. И если они готовы, вслед за мировым музейным сообществом, признать, что музеи «поставили сегодня в центр внимания не собрание, а посетителя, нынешний музей строится вокруг посетителя» (Вестник Ассоциации ОТКРЫТЫЙ МУЗЕЙ, 1999, с. 4).

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

МУЗЕЙ И ШКОЛА

1. ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МУЗЕЯ И ШКОЛЫ

Взаимодействие музея и школы (последняя понимается широко, как связь всех ступеней образования) определяется общностью решаемых задач и одновременно спецификой их осуществления каждым из этих социальных институтов. Представления о цели и способах сотрудничества музея и школы менялись в зависимости от господствующей идеологии и образовательных концепций. Однако музей и школа всегда влияли друг на друга, хотя подчас их отношения были не лишены драматизма.

Особенности взаимодействия на разных исторических этапах

Характеризуя самый *первый этап, 1870–1890-е гг. – середину 1920-х гг.*, важно вспомнить, что общедоступные музеи рассматривались как средство внешкольного образования, прежде всего, учащихся. С другой стороны, у школы тоже были основания стремиться к сотрудничеству с музеем.

Начиная с 60-х гг. XIX в., в России осуществляется реформа образования на основе отказа от схоластической, словесной, книжной педагогики. Предоставим слово автору, запечатлевшему движение педагогической мысли: «Старая... школа не знала ни картин, ни коллекций, ни моделей, ни экскурсий: учение в ней было формальное, сухое, схоластическое... Всякая строчка в книжке оплакивалась учеником: он бежал от нее, он ненавидел ее... Происходило это оттого, что в школе не считались с личностью ученика, не старались понять его духовный мир. И вот на защиту детей выступают два лучших педагога того времени: барон Н.А. Корф и К.Д. Ушинский. Они горячо восстают против всего школьного строя, и особенно против тех методов преподавания, которые убивали всякую творческую деятельность в наших детях. И Корф, и Ушинский горячо отстаивали личность учащегося, а также принцип наглядности в преподавании и, конечно, самое широкое знакомство детей с окружающим миром... Изучение окружающего мира Корф и Ушинский выделяли в самостоятельные уроки. Эти наглядные беседы, эти «предметные уроки» должны были вестись с момента поступления ученика в школу...» (Любченко, 1913, с. 39).

Как видно из приведенных слов, К.Д. Ушинский, признанный основоположник отечественной педагогики как науки, а также Н.А. Корф, считали наглядность преподавания, знакомство с окружающим миром средством формирования личности учащегося, его способности к творческой деятельности. Аналогичные взгляды исповедовали и другие отечественные педагоги – А.Я. Герд, В.П. Вахтеров, А.Н. Острогорский, И.И. Паульсон, П.Г. Редкин, П.Ф. Каптеров. В конечном итоге, речь шла о переосмыслении *цели образования*, во главу которого ставилась *идея развития*, с помощью *предметного метода*. Плодотворная идея, имевшая великих предшественников в мировой педагогике (Я.А. Коменский, И.-Г. Песталоцци, Ф. Дистервег и др.), – упала на благодатную почву. В частности, она дала всходы в виде мощного *экскурсионного движения* (о чем было рассказано во второй главе), *появились музеи, ориентированные преимущественно на образовательные задачи* – педагогические, школьные, детские (о них – четвертая глава), стали *формироваться традиции взаимодействия музея и школы*.

Выделяющаяся в качестве самостоятельного направления, культурно-просветительная деятельность музея была в значительной степени ориентирована на учащихся и учителей, подтверждением чему является организация первых экскурсий преимущественно для них. (Например, с середины 1870-х гг. Политехнический музей организует циклы экскурсий для учащихся, а также «Курсы для учительниц»; в 1886 г. в Историческом музее проведены первые экскурсии для воспитанниц женской гимназии, а с 1913 г. здесь началась систематическая работа с педагогами в целях подготовки их «к руководству экскурсиями».) Аналогичные процессы крепнущего взаимодействия музея и школы происходят, начиная с середины XIX в., и за рубежом, прежде всего в Германии и США.

Итак, *на рубеже XIX и XX вв. сложилась ситуация, когда музей воспринимался как едва ли не самое актуальное средство реформирования образования, обновления школы.* Он был нужен и учителю, который овладевал наглядным методом, и ученику. В свою очередь, школа служила стимулом для развития музея, став фактором становления его культурно-просветительной деятельности. Взаимодействие музея и школы, как мы видим, носило вполне *гармоничный характер.*

Эта ситуация в той или иной степени сохраняется *вплоть до конца 1920-х гг.*, когда происходят процессы, знаменующие *новый этап.* Взамен «омузеивания» образования складывается прямо противоположная тенденция – формирование *школоцентристской* концепции музея. Фоном опять является борьба за обновление школы, но на этот раз – на основе принципа политехнизации. Суть его была сформулирована В.И. Лениным, который ставил перед политехнической, индустриально-трудовой школой задачу «дать вполне знающего свое дело, вполне способного стать мастером и практически подготовленного к этому столяра, слесаря и т.п. с тем, однако, чтобы этот «ремесленник» имел широкое общее образование... был коммунистом... имел политический кругозор». (Ленин В.И., ПСС, т. 42, с. 228-230). Идеи политехнизации в значительной степени должны были осуществляться на краеведческой основе. Реформированию школы служила целая серия постановлений ЦК ВКП(б) 1930-х годов о школе: «О начальной и средней школе» (1931), «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932), «О преподавании гражданской истории в школах СССР» (1934), «Введение в начальной и неполной средней школе элементарного курса всеобщей истории и истории СССР» (1934), а также принятое значительно позднее постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах» (1959). В них указывалось на необходимость *введения в преподавание принципа историзма, усиления краеведческого материала и более широкого применения экскурсионного метода.*

Музей, который снова становится средством переустройства образования, должен был в ответ на решения партии и правительства превратиться в «подлинную лабораторию политехнической школы с широкой организацией исследовательских работ, с широким доступом школьников к самому процессу собирания, подготовки и обработки материала» (Клабуновский И.С., 1931, с. 28). В такой постановке музейного образования не было ничего негативного, если бы не характер осуществления этой цели. *Деятельность музея ставилась в прямую зависимость от задач школы,* где начинала преобладать односторонняя ориентация на формирование знаний, умений, классового подхода в ущерб идее развития личности. Возникает модель «музея-учебника», призванного служить лишь иллюстрацией к программам учебных заведений. Взаимодействие начинает приобретать характер *подчинения* музея учебно-воспитательному процессу в школе: отсюда термин – *школоцентризм.* Это определяет содержание сотрудничества двух институтов образования в последующие десятилетия, вплоть до конца 1950-х годов.

Вместе с тем новый период нельзя оценивать однозначно отрицательно, потому что именно тогда происходит обогащение форм совместной деятельности школы и музея.

Наиболее интересным и поучительным является опыт *работы с учителем*. «Нужно в кратчайший срок покончить с музейной неграмотностью школьных работников», – так категорично формулировалась в начале 1930-х гг. задача, которая не потеряла своей актуальности и в наши дни (Радченко Е.С., 1932, с. 7). В те годы такая постановка была обусловлена тем, что учителю вменялось в обязанность самому проводить экскурсии по учебной программе. Причем делалось это в жесткой, приказной форме, свойственной времени: «Всякий уклон в сторону отказа... учительства от работы с ребятами... и взваливание этого дела на экскурсовода следует рассматривать как непедагогическое, дяляческое решение этого вопроса» (Преображенский В.А., 1932, с. 63).

Для решения задачи сами музеи выступили с рядом инициатив. Для учителей проводятся: *краткосрочные занятия* по темам, предлагаемым музеем, а также по методике проведения экскурсий, *показательные экскурсии, инструктивные беседы*. Учителям истории и студентам исторических факультетов адресованы *специальные экскурсии*. Наряду с такой систематической работой осуществляется эпизодическая *подготовка к проведению экскурсий* по определенной теме, а кроме того, издается *специальная методическая литература* для учительства.

Дали ли эти начинания ощутимый результат? Видимо, ответить утвердительно нельзя. Традиция осмотра музея с учителем, которая существует во многих странах, у нас не сложилась. Постепенно формируется стойкое представление, что работа со всеми категориями посетителей, в том числе с учащимися, является исключительно делом музейного работника, ибо только он может обеспечить ее профессиональный уровень. Эта точка зрения господствовала в музеях долгие годы. Почему же музей фактически отказался от работы с учителем? Причин, вероятно, было несколько: вечная занятость учителя, пассивность и его, и музейного работника, отсутствие системы поощрения за дополнительный труд, но одна из главных – условия жесткой регламентации, в которых вместе с обществом жил тогда и музей. Если нельзя обеспечить строгий контроль за учителем, проводящим экскурсии или уроки в музее, то лучше совсем отказаться от контактов с ним. Так система сама уничтожила свои начинания.

Другое направления сотрудничества со школой – *работа с учащимися* на материалах музея. Для ее осуществления были проведены серьезные организационные мероприятия. При Музейном отделе Наркомпроса в 1934 г. организуется *школьная комиссия*, а аналогичные ей создаются в музеях (первая – еще в 1931 г. в Русском музее). В составе комиссий – учителя и представители РОНО и ОБЛОНО. При областных отделах народного образования возникают *научно-методические советы*, куда входят музейные работники. Организуются конкурсы на лучшую работу со школой. В музеях устраиваются *школьные комнаты*, которые представляют собой кабинеты наглядных пособий, а также – *передвижные выставки наглядных пособий* для школ. С 1937 г. организованным группам, посещающим музей в порядке учебной и школьной работы, предоставляется *бесплатный вход* во все музеи РСФСР. Отметим, что почти все из перечисленных, безусловно, полезных начинаний не дожили до сегодняшнего дня. Не решен поныне постоянно ставящийся в те годы вопрос об организации целого учебного дня в музее: «за активные учебные дни в музее надо бороться» (Поздняков Н.И., 1934, с. 49). Следует признать вполне актуальной и такую позицию.

Одновременно с организационными мероприятиями предпринимаются попытки *внедрения новых форм* работы с учащимися. Такой, в частности, является экскурсия-урок, первое упоминание о которой относится к 1934 г. «Музейный урок – это обычный нормальный урок, отличающийся от рядового только тем, что он проводится не в помещении школы, а в музее и на музейном материале» (Самсонов Т., 1934, с. 89). По существу, речь идет о той единственно возможной форме, которую привносит в образовательную практику музея учитель, проводивший эти музейные уроки. Обозначение новой формы данным

термином объясняется также тем, что он вообще стал актуальным для середины 1930-х гг.: урок был признан основной формой учебной работы в школе только в это время. Разумеется, в использовании этой формы наиболее наглядно проявилась *школоцентристская* концепция. Однако нельзя недооценивать того, что музейные уроки стали средством активизации познавательной деятельности учащихся в музее, так как предполагали не пассивное слушание и созерцание, а самостоятельную предварительную проработку школьниками музейной темы по заданию педагога, участие самих ребят в показе и интерпретации материала.

Поиски музеев 1930-х гг. вообще направлены в сторону активных методов работы с учащимися, что соответствует принципам политехнической, «несловесной» школы. Показателем этого являются попытки некоторых московских музеев (Музей изобразительных искусств, Музей Революции, Исторический музей) разработать так называемые *«маршруты для учащихся»*, осматривающих музей самостоятельно: листы с указанием экспонатуры и вопросами, рассчитанными на активизацию школьников. «Необходимо это ценное начинание, – пишет известная в то время музейный педагог Валентина Кордес, – перенести на все музеи, увеличить способ активизации зрителя» (Кордес В., 1936, с. 62). Однако это «ценное начинание», за очень редким исключением, не получило развитие ни в то время, ни в последующие десятилетия. По существу, музеи так и не сумели «научить наших учащихся самостоятельно пользоваться музейными сокровищами» (там же).

Тогда же ставится отнюдь не потерявший своей актуальности вопрос о необходимости *подготовки учащихся к посещению музея и закреплению музейного материала*. Признается бесполезность проведения для школьных групп так называемых обзорных экскурсий по всему музею, противовесом которым становятся циклы тематических экскурсий.

Таким образом, мы видим, что в рамках *школоцентристской* концепции, нанесшей немалый вред музею, осуществляется очень полезная работа по укреплению его взаимодействия со школой. Музеи делают попытки выстроить систему многообразных контактов со школой, апеллируя и к учителю, и к учащимся. Середина 1930-х гг. характеризуется как переломный период. Музеи преодолевают негативное отношение к работе со школой и достигают в ней значительных успехов. В их арсенале – такие идеи и конкретные формы работы, которые ничуть не потеряли своей актуальности. Будь они развиты в последующие десятилетия, не пришлось бы говорить об отставании от зарубежной музейной педагогики. Но, к сожалению, в ходе изложения мы констатировали утрату многих начинаний, к числу которых относится прежде всего работа с учительством, использование форм активизации школьников в процессе восприятия музейных собраний. Но самое главное, что отмечают почти все пишущие о достижениях и потерях этого времени, заключается в том, что предполагаемую *систему работы музея со школой создать так и не удалось*.

Эту задачу музеи будут пытаться решать на следующем этапе, *начиная с 1960-х гг. и в последующие два десятилетия*. Специалисты направляют свои усилия на преодоление ситуации, когда контакты музея и школы «складываются стихийно и зависят от личной инициативы музейного работника или учителя, от организационных помех (территориальная удаленность музея от школы, недостаток музейных сотрудников, перегруженность учителя) и других существенных, но все же не главных факторов» (Музей и школа, 1985, с. 139). Для того, чтобы произошли изменения, нужно было предпринять специальные шаги.

Большое значение в это время придается *планированию* совместной деятельности, главным элементом которого становится *заключение договоров* на посещение музеев учащимися в течение года. Эти договоры, связывая взаимными обязательствами музей и школу, придают их отношениям устойчивость. Взамен разрозненных мероприятий от случая к случаю они предполагают регулярность контактов. Договоры заключаются, как правило, в начале учебного года, чтобы музеи могли регулировать работу со школой. Условием планирования является хорошо налаженная *информация об образовательных программах*

музея, для чего используются выступления на ежегодных августовских совещаниях учителей, собраниях учителей-предметников, в системе повышения квалификации и пр. Средством информирования становятся афиши, листовки, буклеты и другие виды рекламы под девизом «Музей – школе». Многие музеи ежегодно готовят (часто вместе с институтами усовершенствования учителей) и распространяют через органы народного образования тематические списки экскурсий для школьников, а некоторые – методические рекомендации для учителя «Как подготовить школьников к посещению музея». Большой эффект дают выходы музейных работников непосредственно в школы – для проведения бесед о музейных коллекциях, с обзорами экспозиций, выставок и образовательных программ, адресованных школе.

Наряду с планированием ведется *учет посещаемости* музея учащимися на основе картотек, где фиксируется класс, пришедший в музей, дата посещения, тематика проведенного мероприятия. По картотеке легко прослеживается степень активности школы по отношению к музею, систематичность контактов. Данные о посещаемости, как правило, направляются в местные органы народного образования для административного контроля за использованием музея в учебно-воспитательных целях.

Стимулом для развития контактов становятся также *конкурсы на лучшее посещение музея* школами города. Инициатором проведения подобных конкурсов в 1970 г. выступил Мурманский областной краеведческий музей, который вместе с городским отделом народного образования разработал специальное положение о переходящем призе «Аметистовый кристалл». Он вручался школе, наиболее активно контактировавшей с музеем в течение года (причем школе, завоевавшей приз три раза подряд, – на вечное хранение).

Помимо названных организационных мероприятий музеи используют средства укрепления контактов со школой, которые призваны изменить *содержание* их взаимоотношений. Все большее распространение, особенно с начала 1970-х гг., получают формы, которые предполагают длительное воздействие на школьную аудиторию: экскурсионные абонементы, циклы лекций, музейные факультативы. С начала 1980-х гг. в некоторых городах (Иваново, Торжок, Сыктывкар и др.) создаются общегородские программы занятий с детьми младшего школьного возраста в течение нескольких лет, названные «музейным всеобучем» (подробнее об этом – в следующем разделе).

Содержательные и организационные аспекты взаимодействия со школой впервые обсуждаются на представительных профессиональных форумах: научный семинар «Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников» (Москва, 1973); Всероссийская научно-практическая конференция «Роль музеев в коммунистическом воспитании детей и подростков в свете решений XXVI съезда КПСС» (Иваново, 1981); Всесоюзная межмузейная конференция «Музей и дети» (Ташкент, 1982); Всесоюзная научная конференция-семинар «Роль художественных музеев в эстетическом воспитании молодежи в свете решений XXVII съезда КПСС» (Ленинград, 1986).

Таким образом, музеи, от которых теперь главным образом исходит инициатива, направляют значительные усилия на создание системы приобщения учащихся к музею, предполагающей его регулярное посещение, поэтапное освоение культурного наследия, включенность музея в образовательный процесс школы. Однако удалось создать такую систему, да и то весьма неустойчивую, лишь в отдельных городах, но никак не в масштабах страны. Думается, что главная *причина неуспеха* – *однонаправленность усилий*. Школа перестала видеть в музее равноправного партнера, и тем более средство переустройства образования (как это было в прошлом веке). Отношение учителей к музею остается уважительным, но лишено прежнего энтузиазма. А без изменения позиции учителя, который был бы заинтересован в сотрудничестве с музеем, создать систему едва ли возможно.

К концу 1980 – началу 1990-х гг. особенно ощутима стала необходимость пересмотра концепции взаимодействия школы и музея, сложившейся в основном в 1930-е гг. Ее переосмысление связано с идеями педагогики сотрудничества и развития, предложившей путь обновления образования через его индивидуализацию, уважение к запросам и интересам «образовывающейся» личности. Для школы путь выхода из тупика авторитарности виделся в гуманизации и гуманитаризации образования путем обращения к мировой культуре, истории, духовным ценностям. На смену *школоцентристской* концепции музея с ее иллюстративностью и поучающей дидактикой постепенно приходит осознание его как уникального центра образования культурой, передающего научный, художественный, исторический опыт от поколения к поколению. Отнюдь не случайно, что именно в этот период создаются новые музейно-образовательные концепции, отрицающие музей как «кальку» со школьной педагогики, как вспомогательный образовательный институт, подчиненный школе или подменяющий ее. Одна из этих концепций была разработана в рамках деятельности Временного научно-исследовательского коллектива «Школа» (Музей и образование, 1989), а другая – Центром музейной педагогики Государственного Русского музея (Художественный музей и система образования: концепция педагогического взаимодействия, 1995).

Взаимодействие музея и школы начинает рассматриваться как равноправное *сотрудничество* на основе осознания и углубления их функциональных *различий* в рамках единой задачи – осуществить присутствие личности в культуре, создавая необходимые предпосылки для целостного и свободного развития человека. Образно и точно эту мысль выразил художник: «Конечно, школа и музей как совершенно разные институты вполне суверенны, они не могут и не должны заменять друг друга. Но школа и музей, рассматриваемые по отношению к формирующейся личности ребенка, каждый по-своему недостаточны... Вместе, связанные дорогой, формирующей самостоятельное развитие ребенка, его личность, они могут повести его сознание намного дальше, чем каждый порознь. Ибо в этом случае они организуют особое пространство – магнитное пространство культуры» (Коник М.А., 1988, с. 319).

Различия музейной и школьной сфер образования, которые рассматриваются по принципу взаимодополнения, видятся в следующем:

- школа призвана дать базовое образование во всех областях знаний на основе достаточно регламентированных программ, тогда как музей дает избирательное образование;
- по сравнению с информационным подходом, который преобладает в школе, в музее образование осуществляется через расширение чувственно-эмоционального опыта человека, развитие способности к ценностному переживанию, эстетической реакции, визуальному восприятию и постижению «языка вещей»;
- в школе общение участников образовательного процесса носит в основном вербальный характер, музей же не только компенсирует избыток вербальности, но и предоставляет школе редчайшую возможность – учить детей извлекать знания, опираясь на первоисточник, не верить «на слово»;
- образование в музее, в отличие от школы, происходит в особой, эстетически значимой и информационно насыщенной предметно-пространственной среде, где человек ощущает свою сопричастность культуре и возможность диалога с ней;
- в отличие от классно-урочного типа поведения в школе, музей предлагает иной регламент, основанный на признании особого музейного этикета, пространственном перемещении, возможности включения в игровую или творческую деятельность непосредственно на экскурсии.

Итак, новую тенденцию во взаимодействии музея и школы можно определить как *стремление к партнерству, т.е. к интеграции, но на основе разделения функций,*

дифференциации. Это вызвало к жизни явления, которые впервые прослеживаются только в 1990-е гг.

Перспективные модели сотрудничества

К числу инновационных организационных и содержательных моделей совместной деятельности отнесем прежде всего две.

Во-первых, начинают создаваться *специальные программы, рассчитанные на сотрудничество музейного педагога с учителем*. В качестве примера приведем музейно-экскурсионную программу «Предметный мир культуры» для начальных школ г. Москвы, которая была разработана по инициативе Московского института развития образовательных систем (МИРОС) творческой группой «Музей и образование» (Н.Г. Макарова, Е.Б. Медведева, С.Б. Минина, М.Ю. Юхневич) вместе со специалистами из московских музеев (см. Предметный мир культуры. Музейно-экскурсионная программа для начальной школы, 1994).

Целью программы стало создание системы работы музеев с учащимися 1 – 3 классов и обогащение методики преподавания с помощью предметных уроков и экскурсий. Программа создавалась и для того, чтобы преодолеть стереотип восприятия музея как наглядной иллюстрации к тому или иному предмету и показать, что у него есть свой путь, своя образовательная задача – формирование ценностного, эмоционально окрашенного отношения к культурному наследию. Это особенно важно применительно к младшим школьникам. Ведь если ребенок не прошел стадию приобщения к предметному миру, погружения в стихию национальной культуры, не узнал о существовании ценностей, отличных от массовых образцов, его развитие будет неполным и даже ущербным.

По каждой из 20 тем программы, объединенных в тематические блоки «Природа», «Город», «Дом», «Предмет рукотворный», детям предлагались *музейно-экскурсионные путешествия*, состоящие, как правило, из трех частей. Каждое путешествие включало *подготовку* – эту часть работы выполнял учитель на уроке. После этого следовала *экскурсия* в музей, которую проводил музейный педагог. Заканчивалось путешествие уроком *закрепления*, которое также проводил учитель в школе. Так моделировалась *ситуация партнерства* музейного педагога и учителя начальных классов.

С тем, чтобы учитель мог успешно пройти свой путь, для него были разработаны «Материалы для учителя» (включали сценарии уроков подготовки и закрепления, аннотацию к экскурсии, дополнительные материалы под девизом «Это Вам поможет»). Благодаря им учитель мог без особых усилий начать осваивать методику наглядного обучения. Помимо этих материалов в программу были включены «Творческие задания» для учащихся. Насыщенные игровыми приемами и содержащие «серьезные» элементы, они использовались школьниками на уроках и в процессе осмотра экспозиций (иногда они представляли собой путеводители по экспозиции). В использовании «Материалов для учителя» и «Творческих заданий» для учащихся заключалась определенная новизна программы для отечественной практики (в то время как в зарубежных музеях подобные методические материалы используются давно и весьма успешно).

Данная программа послужила аналогом для региональных программ, например, музейно-экскурсионной программы «Мир вокруг нас» для начальных школ г. Ярославля. Созданная на основе тех же методических принципов, она полностью отражает специфику Ярославского музея-заповедника, музейными педагогами которого была разработана (Новожилова В.А., Тренина С.Д., Холодякова И.Е., 1997).

Другой пример сотрудничества музея и школы дает программа Российского центра музейной педагогики и детского творчества Государственного Русского музея «Здравствуй, музей!» (автор концепции Б.А. Столяров), которая ставила целью объединить усилия

музейного педагога, работника дошкольного учреждения, школьного учителя и преподавателя вуза с целью воспитания эстетически развитого, обогащенного художественным опытом и знаниями человека (Экспериментальная музейно-педагогическая программа «Здравствуй, музей», 1994; Столяров Б.А., 1999, с. 106-112, 122-144).

Программа имеет многоуровневый характер и делится на несколько разделов, обращенных к разным возрастным группам. Кратко охарактеризуем два первых. Раздел «Мы входим в мир прекрасного» адресован детям дошкольного возраста. Он ставит своей задачей сформировать первые навыки «смотрения» через общение детей с музеем и окружающей средой, через изобразительную деятельность и развивающие игры. Следующий раздел «Мир музея» для учащихся 1-3 классов содержит основу для формирования у них системы цветоразличения и пространственного видения. Оба раздела программы содействуют развитию в маленьких детях эмоциональной сферы, ассоциативного мышления, творческого воображения через погружение в мир художественных образов. Раздел «Личность и изобразительное искусство» для учащихся 5 – 9 классов раскрывает тайны художественного творчества: он предлагает знакомство с языком изобразительного и одновременно с его историей. А следующий раздел «Социальное творчество и художественная культура» для старшеклассников направлен на формирование и развитие способности к восприятию, осмыслению, оценке художественных и культурных ценностей. Наконец, раздел программы «Художественный музей в современном мире», адресованный студентам, раскрывает проблематику деятельности и место художественного музея в мировой культуре. Частью программы является также арттерапевтический раздел «Шаг навстречу», который служит социальной адаптации и творческой реабилитации «детей с проблемами».

Взаимодействие специалистов возникло уже на стадии подготовки программы «Здравствуй, музей!», авторами которой стали не только сотрудники музея, но и работники образования. Их сотрудничество было углублено в процессе ее реализации. Согласно замыслу, занятия по программе – в детском саду, школе, в вузе или музее – под кураторством и при участии музейного педагога проводят преподаватели. Их профессиональная готовность к подобной деятельности обеспечивается тем, что для работников образования музей организует *постоянно действующие музейно-педагогические курсы*, выпускники которых получают необходимые методические материалы и комплекты слайдов. Таков еще один механизм партнерских отношений между музеем и школой.

По справедливой оценке автора концепции программы, она придала «сотрудничеству музея и школы... взаимовыгодный, развивающий, динамичный планируемый и гибкий характер» (Столяров Б.А., 1999, с. 109). Отмеченные качества определили жизнеспособность программы «Здравствуй, музей». На основе петербургской модели и при участии специалистов Русского музея аналогичные программы стали создаваться во многих городах, включая Пермь, Тулу, Рязань, Ростов-на-Дону, Новосибирск, Южно-Сахалинск.

В какой-то степени альтернативной двум названным («Предметный мир культуры», «Здравствуй, музей») стала московская программа «Музей и культура», созданная по инициативе Е.Г. Вансловой. Объединившаяся вокруг нее группа музейных педагогов (Т.В. Чумалова, Т.Н. Панкратова, М.В. Мацкевич, Т.В. Романова, М.М. Меденникова, Н.Д. Наумова, С.С. Аралов, В.В.Кутя, О.Ф. Арнаутова) пришла в начальные классы школ Москвы, и в расписании появился новый предмет. Цель программы – включение ребенка в мир культуры через музей и на этой основе формирование человека с гуманистической системой ценностей, «для которого культурные привычки так же естественны, как дыхание» (Курс «Музей и культура» в начальной школе, 1995).

Каждый музейный педагог в русле общей программы создал свой авторский курс, в котором проявилось его собственное представление о способах достижения этой цели. Например, для историка Т.В. Чумаловой стержнем курса становится *предмет-рассказчик*,

который способен поведать о *времени*. Когда ребенок оказывается способным видеть в предмете историческую преемственность, наложение культур, эстетическую ценность, то такая абстракция как «историческое время» наполняется для него определенным содержанием и приобретает вполне конкретные формы (там же, с. 67). А вот искусствовед М.В. Мацкевич работает с категорией *художественный вкус*, которая в контексте ее курса приобретает не только эстетическое, но и ярко выраженное этическое содержание. Создавая разнообразные (по большей частью игровые) ситуации общения детей с изобразительным искусством, она стремится выработать у них духовный иммунитет к подделкам и в искусстве, и в жизни (там же, с. 99).

Особенность программы «Музей и культура» в том, что она полностью осуществляется музейным специалистом, способным провести «музейные уроки» на таком уровне, который едва ли доступен школьному учителю. Музейный педагог может грамотно выстроить курс, отобрать музеи для посещения, весьма квалифицированно провести уроки подготовки и закрепления, а подчас и экскурсию. Он прекрасно понимает, какую огромную роль в образовании детей играет предметный материал, который можно взять в руки, как следует рассмотреть, «исследовать» и даже попробовать на вкус. Поэтому практически каждый урок он стремится насытить предметами «музейного значения», которые приносит сам или разыскивают дети в своих домах. Вот пример из опыта Т.Н. Панкратовой. На урок, посвященный теме «Окультуривание растений», она принесла кашу из чечевицы, и дети продегустировали одно из первых блюд, придуманных человеком: «вкус этой каши, сваренной без масла и почти без соли, был знаком и пещерным людям, и первым земледельцам в странах Азии, и таким выдающимся историческим личностям, как Александр Македонский» (там же, с. 84).

В то же время музейный специалист, приходя в школу, попадает в «чужой монастырь», и в ракурсе проблемы взаимодействия музея и школы нас особенно будут интересовать его взаимоотношения со школьным учителем. Как отмечает Е.Г. Ванслова, по мере осуществления эксперимента их партнерство становится все более ощутимым и программа «все больше впитывает опыт работы начальной школы» (там же, с. 6). Почти все музейные педагоги, работающие по этой программе, отмечают деликатную помощь учителей начальных классов в решении чисто методических задач, а главное – обоюдное стремление к тому, чтобы новый курс органично вписался в основную школьную программу. Вот как, например, описывает эту ситуацию О.Ф. Арнаутова: «По моей просьбе на уроках внеклассного чтения ребята познакомились с рассказами Л.Н. Толстого для детей и рождественским рассказом А.И. Цветаевой. (В программу музейного курса было включено посещение Музея-усадьбы Л.Н. Толстого в Хамовниках и тема “Рождество Христово” – М.Ю.) Своеобразным продолжением школьной программы стали мои занятия по теме “Время”, а экологическая тематика так или иначе присутствовала и в моих, и в основных занятиях класса постоянно» (там же, с. 174).

С другой стороны, весьма симптоматичным кажется использование музейными педагогами таких, казалось бы, чисто школьных приемов работы, как музейные словарики, куда дети вписывали различные термины, связанные с курсом, а также контрольные задания. Последние, конечно, обретали свою специфику. Например, Е.Г. Ванслова предлагала первоклассникам выбрать термин из музейного словарика, нарисовать все, что может быть с ним связано, составить предложения, учащимся второго класса – написать письмо маме из Афин IV века, а третьего – сочинение «Моя семейная реликвия».

Итак, данная программа также предлагает путь взаимодействия музея и школы, хотя, в отличие от двух ранее названных, более привычный для учителя. В ней находят отражение представления, сформировавшиеся еще в 1930-е годы, согласно которым работа с детьми в музее (а теперь и вне его) является приоритетом музейного специалиста. Не отрицая

возможности такого решения и видя все его положительные стороны, подчеркнем, однако, что подобный способ партнерства музея и школы может быть лишь эпизодом в контексте жизни большого города.

Во-вторых, в 1990-е гг. происходит *интеграция школьной и музейной педагогики в рамках единого учебного заведения*.

Это явление также связано с деятельностью Российского центра музейной педагогики и детского творчества Русского музея. С 1989 г. здесь разрабатывается проект целостного преобразования конкретного учебного заведения на базе сочетания достижений школьной и музейной педагогики. Взаимодействие музея и школы выразилось в создании первого в отечественной практике учебного заведения при музее – Гимназии при ГРМ (см.: Гимназия при Государственном Русском музее. Нормативные документы, 1995; Музейная педагогика в школе, 1994). Концепция и учебный план гимназии, взявшей ориентацию на углубление гуманитарно-художественного компонента, стали плодом совместной деятельности учителей и музейных педагогов. При этом музей принял на себя *многоуровневое обеспечение* учебного процесса, предложив авторские программы эстетического образования учащихся, которые дополняются занятиями по истории и культуре Петербурга и музееведческой практикой в фондах и отделах Русского музея. Наиболее полное воплощение идея партнерства музейного педагога и школьного учителя получила в так называемых интегративных циклах, построенных с опорой на межпредметные связи. Примером тому являются уроки по искусству портрета для 7 класса, связанные с курсом «Развитие речи», где использовано сочетание искусствоведения и литературоведения, возможности музейного специалиста и учителя-словесника (Музейная педагогика в школе, 1994, с. 60-86).

Так в деятельности Гимназии при ГРМ выстраивалась целостная *система* художественно-эстетического воспитания школьников. И хотя, как заявляют ее создатели, она была создана в рамках отдельного учебного заведения и на его «территории», это ничуть не умаляет значение этого проекта. Он обозначил новые возможности партнерства музея и школы, которые могут быть равно заинтересованы друг в друге. По пути, обозначенному специалистами ГРМ, пошли другие художественные музеи в различных городах России.

Весьма значительным является также опыт Республиканского детского музейного центра Карелии, который считает своей приоритетной задачей *создание специализированных детских музейных комплексов при учебных заведениях*. Благодаря деятельности Центра в Петрозаводске начала формироваться система базовых учебных заведений, для которых создаются специальные музейно-образовательные программы.

Одним из них стал музейно-образовательный комплекс «Родник» в средней школе № 43. Авторы концепции М.В. Лопаткин, Л.Н. Полищук, Л.В. Шилова определяют образовательную стратегию школы «образование культурой», а конкретно – видят ее цель в актуализации историко-культурного и природного наследия Республики Карелия для учащихся 1 – 11 классов. Эта цель достигается путем создания учебных программ и программ дополнительного образования, интегрированных курсов и факультативов, а также средствами серии экскурсий, основанных на методике «активного» посещения музея. Школьники участвуют во всех крупнейших акциях музея-заповедника «Кижы»: в детских музейных праздниках «Кижы – мастерская детства», праздниках народного календаря (Масленица, Пасха, Рождество), в «Рябининских чтениях», Международной детской летней музейно-этнографической школе на о. Кижы, в конкурсах и выставках детского творчества и пр.

Оригинальность проекта заключается в попытке создания в структуре комплексов системы *развивающих музейно-образовательных пространств*, первыми из которых стали музейный зал и художественная галерея, а за ними – историческая игротека, детский историко-культурный парк «Родник».

Поиски вариантов сотрудничества и обогащение способов взаимодействия во имя лучшего образования детей – это то, над чем постоянно работают музейные педагоги в других странах. Обратимся к рассмотрению достижений зарубежной музейной педагогики в интересующем нас аспекте взаимодействия музея со школой.

Как проблема «музей и школа» решается за рубежом

Успешное взаимодействие музея и школы во многом обеспечивается *поддержкой их контактов со стороны государственных структур*. В качестве примеров можно привести следующие.

В США в 1969 г. в так называемом «Докладе Бельмонта» Американской ассоциации музеев была обоснована программа музейной педагогики, на основе которой Государственный комитет по образованию принял национальную программу «Музей и образование» (Кузьмина Е.Е., 1990, с. 5). Музеи получили официальный статус образовательного учреждения. В 1994 г., после публикации доклада о проблемах гуманитарного образования «Нация на грани риска», принимаются Национальные стандарты преподавания художественных дисциплин, которые актуализируют обращение к музею (Столяров Б.А., 1999, с. 85-90, 199-222).

В 1971 г. в Италии под председательством президента республики прошел конгресс «Музей как социальный эксперимент», который принял общегосударственную программу «Музей и образование». В середине 1980-х гг. в школах Англии были введены новые учебные программы, пафосом которых стало возрастание роли источников по сравнению с ролью учебников, что потребовало пересмотра традиционных контактов музея и школы, в частности – введения обязательного «музейного дня» (Музеи и новые учебные программы в системе среднего образования Англии, 1988).

Таким образом, создание системы «музей – школа» является в некоторых странах предметом государственной заботы. Принятые здесь программы делают посещение музея естественной частью учебного процесса. Но официальная поддержка и самые лучшие программы не дали бы ощутимого результата, если бы не активная позиция самого музея, стремящегося наладить партнерские отношения с учительством.

Специфика решения музейно-педагогических задач в зарубежных музеях состоит в *апелляции к учителю*, в расчете на которого в значительной мере работает музейный педагог. Главная функция сотрудника *отдела образования* (как их именуют в США или Англии) или *музейной педагогики* (как они называются в Германии) заключается не в проведении занятий для учащихся, как в наших музеях. Акцент делается на подготовку различного рода вспомогательных материалов (пособий для учителей, «листочков активности» или «рабочих тетрадей» для учащихся, специализированных путеводителей, музейных газет и журналов, каталогов, слайдов, видеопрограмм, брошюр о музейных программах, календарей музейных событий и пр.), обеспечивающих включение музея в образовательный процесс школы и работу на экспозиции самого учителя. Интересно, что одной из первых акций музеев Англии после введения новых учебных программ стало проведение анкетного опроса «Помогите нам помочь вам». Эти слова могли бы стать девизом той работы, которую проводят многие зарубежные музеи в отношении учителя.

Подчеркнув это основное различие между зарубежными и отечественными музеями, рассмотрим конкретные *формы обращения музея к учителю*. Сошлемся на опыт США, страны, известной своими глубокими музейно-педагогическими традициями, основанными на идее необходимости консолидации усилий музея и школы в деле образования подрастающего поколения. Этот опыт был проанализирован З.А. Бонами (1997) и Н.Г. Макаровой (Предметный мир культуры : Музейно-экскурсионная программа для начальной школы, ч. 1: Теоретические материалы, с. 7-14). Отмечая разнообразие форм работы американских музеев

с учителями, авторы выделяют наиболее специфические для США, которые весьма актуальны с точки зрения развития взаимоотношений музея и школы в нашей стране:

- большое распространение там получили так называемые *учительские мастерские*. В зависимости от конкретной цели они могут принимать вид установочных лекций, помогающих учителю самостоятельно проводить занятия в музее, или долгосрочных курсов, когда «учителя работают в фондах и лабораториях музея, обогащая собственные знания по той или иной проблеме и одновременно обучаясь интегрировать музейный материал в школьные учебные курсы» (там же, с. 10);

- в ряде музеев организуются *зачетные курсы*, по окончании которых учителя получают более высокий квалификационный разряд, а, следовательно, надбавку к зарплате;

- существуют программы, специально направленные на *подготовку учителей-лидеров*, которые в дальнейшем становятся проводниками идей музейного образования в своем педагогическом сообществе;

- учителя имеют право на *годовичную стажировку* в музее, поскольку каждый 7-ой год работы в школе они могут использовать для самообразования;

- практикуется организация для учителей *летних курсов* и *летних институтов* (часто совместно с университетами и колледжами), ибо музеи стараются активно использовать каникулярное время;

- широко распространено создание *совместных проектов* развивающего типа, которые разрабатываются музейным педагогом вместе с учителем, а затем внедряются в школьную практику как обязательный компонент того или иного учебного предмета. Подготовка этих проектов включает в себя: курсы для учителей, подготовку печатных материалов для учителя и учащихся, подбор предметов, которые предоставляются учителю для использования в школе или в музее. Совместные проекты могут реализовываться в специальных музейных помещениях, где «учителям и учащимся доверяется использовать коллекции и ресурсы музея в качестве основного материала для учебного занятия» (там же, с. 8). Подобные совместные программы материально поддерживаются департаментами образования, которые выделяют для них специальные средства (гранты);

- особую роль в установлении контактов музея и школы играют существующие во многих американских музеях *информационно-методические центры*. Они выполняют комплекс задач – от обеспечения учителя информационной и вспомогательной литературой до предоставления в аренду тематически подобранных материалов из коллекций музея, организованных по типу «музея в чемодане».

Благодаря столь интенсивной деятельности музеи США, по утверждению Н.Г. Макаровой, смогли «стать катализаторами и идеальными агентами позитивных изменений в образовательной системе» (там же, с. 9). И с этим нельзя не согласиться.

От ретроспективного анализа взаимодействия музея и школы в нашей стране и за рубежом перейдем к рассмотрению того, как работают музеи с конкретными группами учащихся.

2. РАБОТА МУЗЕЕВ С УЧАЩИМИСЯ

К середине 1980-х гг. в жизни многих музеев России становится весьма ощутимой тенденция создания специализированных программ для юной аудитории. Категория *учащиеся* получает конкретную возрастную дифференциацию: дошкольники и младшие школьники, учащиеся средних и старших классов, техникумов и ПТУ, студенты. Музейные специалисты начинают более активно проводить в жизнь идею специфики общения с каждой из этих возрастных групп. При этом, если в работе, например, со школьниками среднего и

старшего возраста имелись давние традиции, то с некоторыми группами приходилось начинать буквально с нуля. К подобным относились дети младшего возраста.

Дошкольники и младшие школьники

На более ранних этапах культурно-образовательной деятельности работа с этой аудиторией не велась вовсе или носила эпизодический характер. (Исключением были *детские музеи* 1920–1930-х гг., которым посвящена последняя глава книги.) Между тем тяга детей к музею была большая и существовала всегда. По свидетельству В. Кордес, анализировавшей работу музея 1930-х гг. в дни каникул, «все музеи отмечают огромный наплыв детворы именно младших классов. Малыши проникали незваными на все массовки и зачастую на них составляли значительное большинство, чем приводили в смущение лекторов, не рассчитывавших на столь юную аудиторию» (Кордес В., 1937, с. 38). Ситуация не готовности к общению с юной аудиторией сохранялась многие десятилетия, ибо среди музейных специалистов и учителей существовало устойчивое представление, что дети должны начинать посещать музей с 5-го класса по школьной программе.

Однако со временем эти представления начали меняться. Показателем этих изменений стала, в частности, Всесоюзная межмузейная конференция «Музей и дети» (1982). В докладах ее участников настойчиво звучала мысль о том, что музей обязан обратить внимание на детскую аудиторию, создавая для нее специализированные экскурсии и программы. Всплеск интереса к проблеме наблюдается со стороны музеев различных профилей и групп. В данном контексте, безусловно, стоит отметить заслугу заведующей сектором музейной педагогики НИИ культуры Е.Г. Вансловой, которой принадлежит идея создания и методической разработки системы так называемого *музейного всеобуча* для детей (см. Создание системы работы с подрастающим поколением музейными средствами. Методические рекомендации, 1989).

Под музейным всеобучем подразумевался рассчитанный на несколько лет *цикл занятий* с достаточно *многочисленной и постоянной по составу аудиторией*, в основе которого лежала идея развития ребенка, формирования *ценностно ориентированного отношения к историко-культурному наследию*, а как следствие этого – потребности общения с ценностями культуры, исторического сознания, чувственно-эмоциональной сферы личности, творческого воображения и способности к творческой деятельности. Подобная позиция резко отличалась от прежней, основанной на *школоцентристской* концепции обслуживания учебного процесса.

Одним из инициаторов создания и главным популяризатором программ музейного всеобуча стал в начале 1980-х гг. Ивановский государственный объединенный историко-революционный музей, где при участии Е.Г. Вансловой была создана специальная программа для детей 4 – 10 лет, через которую должен был пройти каждый ребенок города. Ивановское объединение взяло на себя также инициативу проведения ежегодных стажировок по проблеме «музей и дети» для музейщиков страны. Одновременно организационным и методическим центром по разработке программ *всеобуча* стал постоянно действующий семинар «Музей и подрастающее поколение», организованный по инициативе Е.Г. Вансловой на базе Научно-исследовательского института культуры в 1984 г. Благодаря двум этим музейно-педагогическим центрам, а также – и прежде всего – вследствие сформировавшегося в профессиональной среде настроя на работу с этой аудиторией идея *музейного всеобуча* быстро набирала силу.

Постепенно работа с детьми 4 – 10 лет выделилась в относительно самостоятельное направление музейной деятельности, был накоплен значительный практический опыт, выявился круг специалистов, разрабатывающих программы и методики работы с малышами. В числе лидеров направления были О.Н. Кокшайская (ГИМ), С.А. Калмыкова (Музей-

заповедник «Московский Кремль»), Е.Н. Конухова и М.В. Мацкевич (Третьяковская галерея), Н.Л. Кульчинская (ГМИИ им. А.С.Пушкина), Г.В. Великовская (Государственный Литературный музей), Т.В. Романова (Государственный музей Л.Н. Толстого), Л.Л. Винокурова (Политехнический музей), О.Ф. Арнаутова (Государственный музей музыкальной культуры им. М.И.Глинки), О.Л. Некрасова-Каратеева (Эрмитаж), Н.Д. Рева (Русский музей), Е.П. Толстопятова (Ивановский объединенный музей), Р.И. Ларукова (Коми республиканский историко-краеведческий музей), Н.С. Дикун (Новозыбковский краеведческий музей). Для многих специалистов встреча с ними и наблюдения за их профессиональной деятельностью стали своеобразной школой мастерства.

В 1990-х гг. в России уже не существовало, пожалуй, ни одного музея, где не велась бы работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Этому весьма способствовало резкое «омоложение» музейной аудитории, причем не без усилий родителей, т.е. благодаря их стремлению к раннему приобщению детей к музею. Отношение музея к детской аудитории прошло путь от полного игнорирования до перенесения на нее основного внимания. Именно для этой аудитории стали прежде всего создаваться экспериментальные программы, типа «Предметный мир культуры», «Музей и культура» (МИРОС, Москва) или «Здравствуй, музей» (Русский музей, Санкт-Петербург), о которых было рассказано в предыдущем разделе.

Детская аудитория стала своеобразным стимулом для переоценки сложившихся представлений о сущности образовательной деятельности музея, о способах общения с ней. Она открывала пространство для эксперимента и творчества – поиска новых форм и методик. Поэтому можно утверждать, что *музей очень многим обязан ребенку*. И все же распространение детского направления «вширь» не всегда подкреплялось движением «вглубь». Это показали результаты исследования «Музей и дети», проведенного Российским институтом культурологии в начале 1990-х гг. Работа с детьми нередко осуществлялась на основе неприемлемых для этой аудитории форм и методов, а сами сотрудники музеев продолжали ощущать недостаток в знаниях по возрастной психологии и педагогике (Музееведение. Ребенок в музее, 1993, с. 41-43). На этом аспекте – *учете возрастных особенностей детской аудитории* – остановимся подробнее.

Уже в самом раннем возрасте детей начинает интересовать предметный мир. Познание окружающего осуществляется путем накопления чувственных впечатлений от окружающих ребенка предметов. Радость познания и удовольствие от рассматривания – это, по существу, явления сходные и одновременные. Музей же способен обогатить детей впечатлениями от подчас совершенно новых, незнакомых предметов, которые ребенок никогда не встречал, да и не мог встретить в окружающей действительности. Это необычайно расширяет его *кругозор*, представление о мире. (Отсюда, вероятно, стремление современных родителей к возможно более раннему приобщению детей к музею. Мотивация «в музей ради ребенка» становится ведущей для многих посетителей: только 20% опрошенных в музеях России родителей отметили, что бывают в музеях без детей.) Дети, не обладая способностью к абстрактному мышлению, в то же время очень восприимчивы к конкретике, проявляют большой интерес к детальному рассматриванию предмета. Так, работники музеев художественного профиля отмечают, что дети обычно с интересом рассматривают мелкую пластику, а при восприятии живописи сосредотачиваются на лице изображаемого. Итак, *способность к зрительному переживанию у детей развита едва ли не в большей степени, чем у взрослых*. Поэтому в работе с этой аудиторией особенно важно идти от экспоната, от предмета, постепенно подводя детей к доступным их пониманию обобщениям.

Существенной особенностью детского восприятия является то, что *дети лучше усваивают материал посредством осязания*. Необходимым этапом развития интеллекта ребенка является манипулирование предметами, ибо осязание дополняет и обогащает

зрительную информацию. Это положение было обосновано в экспериментальных исследованиях швейцарского психолога Жана Пиаже, который расценивал предметные действия в качестве главного фактора формирования интеллекта ребенка («знать предмет – значит действовать с ним»), считая их основой для развития внутреннего плана сознания.

Работающие с детьми специалисты стремятся вводить в экспозицию или специально приносить на занятия экспонаты (копии, дубликаты, модели), которые дети могут взять в руки. Если для самых маленьких непосредственное манипулирование с предметом практически обязательно, то для более старших детей достаточно «зрительное ощупывание» предмета, мысленные действия с ним. Моделирование формы предмета движением руки в воздухе значительно облегчает его восприятие детьми. Психологи выявили, что использование приема «моделирования движением» в работе с детьми 6 – 7 лет увеличивает запоминание ими информации более чем на 40%, а также обеспечивает точность описания и изображения исторических предметов и ситуаций (Шаповаленко И.В., 1988).

Активное освоение музейной информации осуществляется и другими способами, например, в процессе игровой деятельности. *Игра в жизни дошкольника и младшего школьника остается ведущей формой познания.* Именно в игре дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают, у них развивается способность мысленного манипулирования с предметами, пробуждается творческое начало, развивается воображение.

Вариантов игры в музее или с музейными предметами много. Это показывает, в частности, музейный педагог Н.Д. Рева (Русский музей), которая применяет в своей деятельности целый спектр музейно-образовательных игр, дающих стимул работе воображения и творческой импровизации. Вот, например, игра *«О чем говорят вещи»*. Педагог начинает рассказывать сказку об «оживших» экспонатах, а дети должны продолжить ее, представив себе, что именно старинные вещи могут вспомнить о своем прошлом, своих прежних хозяевах, какие истории поведать друг другу. Здесь же возможно коллективное придумывание и разыгрывание небольшого сказочного действия, исполнители которого – дети, а действующие лица – музейные экспонаты. Игра *«Живая скульптура»* направлена на развитие пластического чувства, зрительной памяти и наблюдательности: кто-то из детей принимает позу наиболее запомнившейся скульптуры, а остальные пытаются отгадать это произведение. Игра *«Видящие руки»* развивает сенсорную культуру, необходимую для восприятия пластических искусств: дети с закрытыми глазами ощупывают скульптуру, изделия из глины или пластилина, предметы разнообразной конструкции и фактуры, стараясь определить материал и форму. Игра *«Живые силуэты»*: с помощью пальцев рук на освещенном экране воспроизводятся различные силуэты (например, животных), которые должны не только быть узнаваемы, но и выражать характер персонажа (Рева Н.Д., 1991).

Перечисленные дидактические игры направлены прежде всего на развитие способности к эстетическому переживанию. Однако организация игровой деятельности оказывается необходима и тогда, когда акцент делается на задаче формирования исторического сознания детей. Так, любая детская экскурсия музейного педагога О.Н. Кокшайской (ГИМ) превращалась по существу в историческую игру, правила которой были заданы конкретными условиями определенной эпохи, которые нельзя изменять произвольно, привнося в них что-то современное. Персонажем игры *«Путешествия в прошлое»* мог стать любой экспонат, например, – старинный шлем. «Он раскроется с другой стороны, – делится своими соображениями Кокшайская, – стоит только мысленно *надеть* его на голову. Не так тяжел, но холодит уши, зимой не наденешь прямо на голову, под шлем нужна шапка, к которой *привяжем* его ремнями, да и летом шапка сбережет от солнечного и теплового удара» (Кокшайская О.Н., 1989, с. 82-83). Но еще более эффективна будет игра, если роль получит каждый экскурсант: «Куда легче, будучи “ремесленником”, ответить на серьезный вопрос, хорошо ли это, когда ремесленник изготавливает меньше видов товаров, к примеру, только

ножи, топоры, мечи, но не берется делать кольчуги... А насколько проще понять, кто такие были “дворяне”, почему они появились в истории, если предложить стать ими во время экскурсии, а при “заключении” договора подробно обсудить условия службы, плату, права и обязанности» (там же).

Создание ситуации ролевого уподобления, да и вообще проведение музейных игр, требует, как подчеркивают психологи, очень большой работы музейного педагога. Он должен дать детям четкое и одновременно доступное их пониманию представление о том контексте, в котором протекает игровое действие. «В противном случае, – подчеркивает психолог И.В. Шаповаленко, – “игра” будет страдать поверхностностью и формализмом, ни в коей мере не выполняя своей функции» (Музееведение. Ребенок в музее, 1993, с. 9).

В экскурсионной работе с детьми весьма эффективен вопросно-ответный метод. Напомним, что всякая экскурсия представляет собой специфический вид общения. Однако если при работе со взрослыми это общение носит преимущественно скрытый характер, осуществляется во внутреннем плане, то экскурсия с дошкольниками и младшими школьниками предполагает постоянный, открытый диалог. Это обусловлено тем, что *дети этого возраста особенно расположены к общению*. Вопросы, которые им задаются, носят отнюдь не риторический характер – каждый из них обычно предполагает конкретный ответ, который дети дают иногда хором, иногда поодиночке. Ответ можно оспорить, с ним можно согласиться, но главное – он стимулирует дальнейший ход беседы. Предпочтение следует отдавать не вопросам на знание (хотя они тоже необходимы), а тем, которые требуют работы воображения, обращения к собственному жизненному опыту, а главное – побуждают к детальному рассматриванию, наблюдению, к отгадыванию смысла и значения того, что видит ребенок.

Непринужденная беседа, в форме которой протекают занятия с детьми, вносит в экскурсию немалый элемент непредсказуемости. Поэтому музейный педагог должен обладать даром импровизации, быть находчивым, но одновременно и достаточно строгим. Атмо-сфера свободы и раскованности, которая создается благодаря живому диалогу, никак не может мешать сосредоточенной работе детей. Не случайно опытные экскурсоводы более трети всего времени тратят на поддержание дисциплины, что, конечно, достигается четкой организацией занятия.

Восприятие музейной информации требует большого умственного и физического напряжения даже от взрослых посетителей. Но то, что и взрослым дается не легко, представляет для детей особую трудность. *Сравнительная слабость произвольного внимания, быстрая утомляемость* мешает им подолгу стоять у музейной витрины, рассматривать большое количество экспонатов, впитывать все новые и новые сведения. Вот почему при работе с детьми важно очень четко знать, какое время займет экскурсия, что планируешь им показать, в каком объеме.

Наиболее эффективно дети воспринимают информацию только первые 15 – 20 минут, после чего следует спад внимания. Поэтому при продолжительности экскурсии 40 – 45 минут ее первую половину рекомендуется сделать информационно более насыщенной, тогда как во вторую – внести элементы игры, творческой работы детей или двигательной разрядки. Последняя может быть связана непосредственно с осмотром экспоната (экскурсовод предлагает детям самим рассмотреть крупногабаритный экспонат – они обходят его, наклоняются, приседают, заглядывают внутрь), но может стать своеобразной паузой в экскурсии. Чрезвычайно важно не забывать (а это забывается сплошь и рядом), что детям очень трудно стоять на одном месте. Время остановки у одной витрины не может быть очень долгим: обычно это 1 – 3 минуты.

Особая проблема – отбор экспонатов. Музейная среда, как правило, чрезвычайно насыщена, что вызывает быстрое появление музейной усталости, особенно у маленьких

детей. Поэтому количество демонстрируемых предметов следует ограничить 7 – 10 экспонатами, действуя по принципу «лучше меньше, да лучше».

Вообще методика работы с детьми предполагает постоянную организацию аудитории. Решая, казалось бы, чисто организационные вопросы (на что обращать внимание, как размещаться около стенда или витрины, в каком темпе идти, как задавать вопросы), экскурсовод, по существу, преследует весьма важную цель – воспитание музейной культуры маленького посетителя.

Для того, чтобы этот посетитель обогатился новыми знаниями и впечатлениями, необходимо постоянное закрепление музейного материала, возвращение к уже увиденному и услышанному. Какими трудными, например, являются для дошкольников слова «экскурсия», «экскурсовод», «экскурсант». Нужно, чтобы дети не только повторили их вслед за экскурсоводом (конечно, если этого требует содержание занятия), но вернулись к ним еще и еще раз. Разумеется, сказанное касается других слов, понятий и сведений, которые, по мнению музейного педагога, должны остаться в памяти детишек.

Лучшей формой закрепления и осмысления полученных в музее впечатлений и знаний является *творческая работа – самый естественный для детей способ освоения информации*. Во многих музеях зарубежных стран стало традицией, чтобы каждое занятие с детьми заканчивалось в студии, где посетители могут, к примеру, разрисовать китайскую тарелочку, смастерить «настоящий» шлем римского воина, попробовать рис с помощью палочек, приготовить блюдо по старинному рецепту и пр. Так возникает ситуация «знание через руки», дающая наибольший образовательный эффект в работе с дошкольниками и младшими школьниками.

Учащиеся средних и старших классов

Как свидетельствует статистика и данные социологических исследований, в аудитории музеев практически всех профилей эта группа составляет весьма значительную часть – от 30 до 60 %. Преимущественно на школьников средних и старших классов традиционно сориентированы основные мероприятия музея, в том числе – проводимые с учебной целью или по инициативе школы. Так было на заре становления культурно-образовательной деятельности музея, так это и сейчас. Контакты с учащимися среднего и старшего возраста – это наиболее освоенная часть музейной педагогики.

Однако, обсуждая проблемы работы с данной аудиторией, не мешает избавиться от некоторых стереотипов. К их числу принадлежит представление об исключительно организованном посещении музея учащимися средних и старших классов. Однако, как свидетельствуют данные социологических опросов 1970–1980-х гг., школьники посещают музей не только потому, что их туда «приводят». «Решил посетить музей сам», – так ответили 42% учащихся среднего и старшего возраста, пришедших в краеведческие музеи в свободное время. И все же школа существенно влияет на отношение учащихся к музею. Речь идет отнюдь не только об организации посещения. Социологическими исследованиями установлено: чем более систематическим и прочным является сотрудничество школы с музеем, тем активнее посещают его школьники в свободное время. Конечно, в культурной ориентации подростков определенную роль продолжает играть семья. И все же среди учащихся средних классов уже только каждый третий отмечает, что ходит в музей вместе с родителями, а в старших классах – лишь каждый десятый.

В то же время, безусловно, не стоит обольщаться по поводу интереса школьников к музею. Данные, полученные в 1990-х гг. Государственным музеем политической истории России в Санкт-Петербурге, свидетельствуют, что «индекс приобщенности» учащихся к культуре, в частности, к музеям достаточно низок. Так, 36% юных жителей Санкт-Петербурга никогда не были в Русском музее, 24% – в Эрмитаже.

Характер контактов школьников средних и старших классов с музеем, мотивация его посещения определяется их *возрастными особенностями*, некоторыми чертами их психологии и сознания. На них и должен ориентироваться музей, за них «зацепиться», коль скоро хочет оставаться актуальным институтом образования и культуры.

Естественно, работа со школьниками средних и старших классов должна строиться с учетом их *познавательных потребностей и сформировавшейся способности к усвоению значительного объема знаний*. Это предполагает информационную насыщенность, познавательную значимость музейных мероприятий для данных групп учащихся, которых начинает в большей степени интересовать информационный аспект. При этом, говоря о характере получения знаний в музее, важно учитывать, что музей никак не может подменять или дублировать другие источники информации (в том числе – учебники). Он призван опираться на свою специфику, знакомя учащихся с подлинными памятниками и документальными свидетельствами. Это тем более существенно, коль скоро речь идет о данной аудитории.

Сознание школьников среднего и старшего возраста отмечено известной противоречивостью. Восприимчивость к новому, доверчивость сочетаются со стремлением критически осмыслить опыт старших. Следствием этой противоречивости является особая потребность в убедительной аргументации, широте информации. В музее таким бесспорным аргументом является подлинник. «Однако сама по себе опора на подлинник не является достаточной гарантией убедительности. В работе со школьниками чрезвычайно эффективным может быть метод, получивший название *проблемного*, когда создается ситуация “завоевания” знаний, а не получения их в готовом виде. Это означает, что, например, на экскурсии следует избегать чисто констатационного способа изложения материала. Напротив, важно побудить школьников напрягать умственные силы, решать вопросы, извлекая знания из первоисточника. В этой связи следует еще раз напомнить о характере общения с посетителями в музее. Для школьников среднего и старшего возраста особенно необходим диалог, доверительная интонация, беседа, побуждающая к совместному обсуждению тех или иных тем. “Давайте поразмышляем... Давайте представим, что... Не знает ли кто-нибудь, как... Попробуем стать на место человека Средних веков, убежденного, что...” – такими могут быть приглашения к серьезной умственной работе перед тем, как вы сами изложите группе ход рассуждений, используя подсказку и ответы посетителей» (Кокшайская О.Н., 1989, с. 81).

Такая методика позволяет преодолеть свойственный некоторым подросткам комплекс «невежды-всезнайки», который не раз наблюдала во время занятий музейный педагог М.В. Мацкевич, «когда полное отсутствие опыта восприятия художественного произведения соседствует с иллюзией того, что “мне это известно и неинтересно”» (Курс «Музей и культура» в начальной школе, 1995, с. 98-99).

Познавательные интересы у учащихся данной возрастной группы зачастую формируются в процессе самостоятельной деятельности. Тягу к самостоятельности может учитывать и развивать музей. Это особенно важно вот почему. Постоянное увеличение потока информации требует такой организации познавательного процесса, когда акцент делается на формировании у школьников умения добывать знания самостоятельно. Иными словами, перед педагогикой сейчас с особой остротой встала задача научить учиться. Часто это оказывается только декларативным заявлением, ибо на практике школа далеко не всегда учит детей работать самостоятельно. А у музейной педагогики такая возможность есть. И определяется она природой музея.

Восприятие экспозиции требует от посетителя значительных интеллектуальных усилий, творческого воображения, а не пассивности; и можно так организовать осмотр экспозиции, чтобы он превратился в творческий поиск. Этот метод давно и продуктивно используют

наши зарубежные коллеги, которые создают для школьников «листки активности» или «рабочие тетради», с которыми дети работают в экспозиции самостоятельно. Актуальность использования такой методики для школьников среднего и старшего звена подтверждают наблюдения отечественных музейных педагогов и учителей, которые отмечают, что постепенно у школьников падает интерес к экскурсии и соответственно возрастает стремление к самостоятельному осмотру музея.

В качестве примера организации подобной работы приведем опыт музеев Мюнхена. Около 90% посетителей-школьников осматривают музеи этого города с «рабочими тетрадями», которые, с одной стороны, ориентированы на школьную программу, а с другой – на содержание экспозиции. Так, в Государственном античном собрании только по одной теме – «Троянская война» – для учащихся 5 – 7 классов разработаны четыре рабочие тетради: «Гектор – герой Трои», «Штурм Трои», «Ахилл – герой греков», «Парис и Елена». Эти и подобные им тетради состоят из трех частей. Первая часть – это листок-вкладыш, адресованный учителю. Здесь характеризуется цель и содержание самостоятельного занятия, рекомендации, как подготовить к нему класс, а затем организовать проверку и закрепление материала. Вторая часть – задание для учащихся, играющее роль путеводителя. Оно предполагает активизацию полученных на уроке знаний и их обогащение предметными впечатлениями. При этом задание включает различные варианты и типы деятельности, что поддерживает внимание и интерес к работе. Детям, например, предлагается: найти и рассмотреть экспонат, определив его содержание; сравнить экспонаты, охарактеризовав сходство и различия между ними; найти на рисунке в тетради ошибки и неточности в изображении экспоната; сравнив его с подлинником, дорисовать недостающие детали; раскрасить изображение в тетради, глядя на экспонат; придумать диалоги для героев сюжета; написать, что и почему понравилось больше всего и пр. Задание, таким образом, побуждает школьников к сосредоточенному рассматриванию, учит извлекать знания из первоисточников, пользоваться аннотациями, ориентироваться в музейной среде. В третьей части тетради дается краткая информация об экспозиции и фотографии тех музейных предметов, которые включены в маршрут.

Подобные разработки постепенно начинают использоваться и отечественными музеями. Пример тому – Государственный Дарвиновский музей, где для учащихся средних и старших классов созданы специальные путеводители, нацеливающие их на самостоятельное изучение экспозиции по той или иной теме школьного курса. А в Голыятинском краеведческом музее в контекст практически каждой экскурсии для детей или подростков включена работа с листками активности. Эта методика, несомненно, будет применяться в отечественных музеях все чаще и чаще.

Следующая психологическая особенность школьников среднего и старшего возраста – *это потребность в общении со сверстниками*. Музей имеет возможность участвовать в организации этого общения, придав ему более содержательный и творческий характер. Это предусматривает, в частности, развитие таких форм, как кружки, клубы, студии. Доказательством их актуальности служат, например, данные уже упоминавшегося исследования Государственного музея политической истории России. Опрос учащихся города показал, что особое внимание респондентов привлекла клубная деятельность музея, причем большинство школьников (49%) проявили потенциальный интерес к клубам, посвященным российской истории. «Бедные наши дети! – пишет в связи с этим сотрудница музея Н.А. Петровская. – Мы упрекаем их в приверженности к салонам и дискотекам, но куда еще они могут пойти. Какие мечты они скрывают оттого, что их все равно негде реализовать? Сможем ли и захотим ли создать у себя тот клуб, который удержит и разовьет возникший интерес?» (Петровская Н.А., 1992, с. 26).

Стремясь приобщить подростков к традициям национальной культуры, познакомить их с историей собственной страны, многие музеи России организуют для школьников кружки, студии и клубы. Одним из убедительных примеров эффективности подобных форм является Клуб юных историков Музея-заповедника «Московский Кремль». Методика, применяемая одним из руководителей клуба Е.Н. Крючковой, учитывает то, что учащиеся 5 – 7 классов, которые посещают кружок, уже способны видеть общие стилистические черты в произведениях, относящихся к различным видам искусства, а также воспринимать архитектурный ансамбль в единстве. Иными словами, музейный педагог работает с такими сложными понятиями, как *стиль* и *ансамбль*, углубляя и расширяя представления учащихся об этих явлениях. При этом Е.Н. Крючкова стремится преподносить знания не в готовой «упаковке», а организуя исследовательскую работу учащихся, ставя всю группу и каждого ее члена перед необходимостью решить ту или иную проблему. Например, руководитель, как правило, не проводит анализа архитектурных форм, а предлагает учащимся сделать это самостоятельно, побуждая их к созерцанию, к ответу на вопросы. При этом обязательно учитывается уже имеющийся запас знаний, с опорой на которые школьники приобретают новые. Этот принцип определяет, в частности, способ освоения специальной терминологии. «На каждом занятии предлагается 2 – 3 термина, причем на первых занятиях – необходимые для анализа любого памятника древнерусской архитектуры (крестово-купольная система, позакומרное покрытие, лопатки, апсида и т.д.), а на последующих – характерные для определенного периода в развитии архитектуры (например, в архитектуре раннемосковского княжества появляются кокошники вместо закомар)... В ходе самостоятельного анализа памятника учащиеся видят, чувствуют и понимают функциональное и художественное значение декоративных элементов или деталей здания, испытывают потребность назвать их... В этом случае знание терминов становится необходимым, и они усваиваются сравнительно легко» (Крючкова Е.Н., 1989, с. 115). Очень часто музейный педагог использует «листки активности», содержащие задания, которые обычно адресуются небольшим группам. Это побуждает к обмену мнениями, нахождению общего решения. Но особенно большое значение руководитель придает самостоятельной изобразительной деятельности учащихся. После знакомства с теоретическим материалом они делают зарисовки с натуры, выполняют отдельные элементы в пластике, а также реконструируют несохранившиеся памятники. Подобная деятельность не только делает понимание архитектуры и искусства более осмысленным, но, как подчеркивает руководитель клуба, дает возможность корректировать собственную работу, ибо «школьники рисуют то, что видят, а видят то, что знают» (там же, с. 119). Так на практике в кружке применяется методика проблемного обучения в сочетании с художественным творчеством. Причем с большой пользой для подростков, которые многое узнают, реализуют потребность в созерцании, обсуждении интересующих проблем в группе сверстников и, что особенно ценно, учатся анализировать и грамотно излагать свои мысли.

Студенты

В деятельности музеев достаточно четко обозначились *два направления* работы с этой аудиторией. *Первое*, наиболее традиционное, связано с помощью молодым людям в освоении будущей профессии. Между музеями различных профилей, с одной стороны, и техникумами и вузами – с другой, устанавливаются различные формы сотрудничества, предполагающие содействие в профессиональном образовании, развитии интересов и способностей будущих специалистов. Классическим тому примером является деятельность кафедры отечественной истории МГУ, где в 1970-е гг. по инициативе профессора М.Т. Белявского была создана целостная система музейного образования будущих историков на базе московских музеев, включавшая *специальные курсы* по изучению экспозиций и памятников по истории России,

самостоятельную *подготовку и проведение экскурсии*, ее последующее *обсуждение* на группе (Белявский М.Т., 1987).

Еще более распространенной формой музейного образования студентов является *практика в музее*. В последнее десятилетие, когда получает развитие *детское направление* музейной деятельности, особенно актуальной становится задача музейной подготовки студентов педагогических училищ и вузов. Иначе ее можно обозначить как *научить учителя*, ибо если музей найдет союзника в педагоге, осознающем значение музейного образования и умеющем осуществлять его практически, то ситуация в педагогике, как музейной, так и школьной, может измениться кардинально. Учебные заведения, объединившись с музеями, предпринимают специальные усилия, чтобы повысить музейную культуру будущего учителя.

Московский государственный педагогический университет совместно с Музеем-заповедником «Московский Кремль» разрабатывает для студентов исторического факультета программу стажировки, которая включает знакомство с некоторыми музееведческими проблемами, подробное изучение экспозиций и памятников, общение со специалистами различных отделов музея. В конце практики студенты готовят рефераты по темам, которые стали предметом обсуждения (среди них – «Музей и история (на примере кремлевского заповедника)», «Музей и школа. Перспективы взаимодействия», «Выставочное просветительство», «Как вы себе представляете заповедник “Московский Кремль” в конце XXI века?»).

Характерно, что такое направление, как музейная практика, начинает интересоваться не только гуманитарные факультеты педвузов. Пример тому – практика студентов естественного факультета Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург), которая проводится на базе Ботанического и Зоологического музеев. После установочной конференции, на которой разъясняются задачи практики, студенты посещают экскурсии для школьников, а затем приступают к практической работе в одном из музеев, где сначала с ними занимаются специалисты. Итогом практики становится сценарий учебной экскурсии, обязательным элементом которой является музейная игра, викторина или другие приемы активизации восприятия и закрепления музейного материала (Взаимодействие школы и музеев, вып. 1, 1992, с. 73-76).

Второе направление работы со студентами складывается в последние десятилетия, когда начинает обозначаться линия на гуманитаризацию образования. Специалисты из различных стран пришли к выводу, что для подготовки творчески работающего профессионала, в какой бы сфере он ни трудился, чрезвычайно важно воспитание на гуманитарном содержании, развитие гуманитарно-эстетического мышления, способности к творчеству. Следствием такого подхода стали программы гуманитарного образования для студентов негуманитарных вузов. Эта тенденция получает развитие и в нашей стране. Сначала – в виде значительной активизации в 1970-е гг. работы *факультетов общественных профессий* (ФОП), на которых студенты знакомятся с предметами гуманитарного цикла. Затем, уже в 1980–1990-х гг., ряд технических вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Свердловска и других городов включают гуманитарные дисциплины в основные учебные программы. Следствием этого является укрепление сотрудничества между вузами и музеями.

Наиболее развернутую форму подобного сотрудничества демонстрирует Русский музей, где в 1980-х гг. под руководством Б.А. Столярова была создана комплексная программа эстетического воспитания студенческой молодежи вузов негуманитарного профиля. (Столяров Б.А., 1988; 1989). Автор программы исходил из выявленной мотивации отношения студентов к изобразительному искусству, в основе которой триада: *понимать – знать – уметь*. Студенты хотят понимать искусство, обрести свой взгляд на него, научиться общаться по поводу искусства. Первые два компонента *понимать* и *знать* обретали реальность благодаря курсу по истории русского искусства, который включал, наряду с лекциями,

занятия в залах музея, семинары, посещение реставрационных мастерских, временных выставок, мастерских художников, а в дополнение к этому еще и музыкальные занятия, посвященные тому или иному из рассматриваемых периодов. Третий компонент – *уметь* – реализовывался в лекторских группах, куда зачислялись студенты, успешно прошедшие теоретический курс. Под руководством сотрудников Русского музея они готовили сообщения, лекции, экскурсии, которые затем обязательно совместно прослушивались и обсуждались. Члены студенческих лекторских групп не только выступали перед аудиторией, но и становились связующим звеном между музеем и вузом, своеобразными «агентами влияния» на студенческую среду. Программа в целом была рассчитана на пять лет, т.е. фактически охватывала весь период пребывания студента в вузе, когда он не только осваивал собственную профессию, но приобретал бесценный духовных опыт. Таковы наиболее перспективные направления работы со студенчеством.

Теперь обратим внимание на некоторые *социально-психологические особенности* этой аудитории. Позволительно, вероятно, утверждать, что это наиболее продвинутая группа учащихся, которые сознательно встали на путь освоения интеллигентных профессий, пройдя достаточно жесткую систему конкурсных экзаменов. Осознанная *установка на образование, динамизм, восприимчивость к новому подчас сочетаются у студентов с заявкой на исключительность, максимализмом в оценках и требованиях к жизни*. Добавим к этому все более часто звучащие сожаления о падении уровня культуры даже такой «элитарной» части молодежи, как студенты. Перечисленные черты влияют на характер взаимодействия с данной аудиторией и, в известной мере, определяют его сложность. Как же построить общение с этой аудиторией?

Ответ на этот вопрос в какой-то степени содержится в ранее представленном материале и в суждениях тех музейных педагогов, которые работают со студентами. Так, Б.А. Столяров делится следующими наблюдениями: «Не “начитывание” и “наговаривание” материала, а беседы с постепенным вовлечением аудитории в круг рассматриваемых вопросов способствуют установлению эмоциональной атмосферы занятий, приучают слушателей не только воспринимать, но и мыслить, вырабатывать свое отношение к творчеству того или иного мастера, к конкретному произведению искусства...» (Столяров Б.А., 1988, с. 25-26). Ключевым в этих размышлениях, вероятно, является слово *вовлечение*. Это вовлечение в обмен мнениями, создание обстановки соучастия непосредственно на занятиях, включение в деятельность. Видимо, главное, что может и должен сделать музей, – это предложить студентам достаточно широкий спектр возможностей непосредственного участия в поисковой, исследовательской, фондовой, культурно-образовательной работе. Мы видели примеры этого в материалах, на которые ссылались.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ

МУЗЕИ ОБРАЗОВАНИЯ

Реформы школы, которые начали проводиться в России в прошлом веке, обусловили появление музеев, которые в специальной литературе называются по-разному: учебные, университетские, школьные, наглядных пособий, детские. Представляется, однако, возможным объединить их все в одну группу, назвав *музеями образования*. Основанием для выделения данного типа музеев и для подобного их определения является следующее.

Особенностью всех этих музеев является их *преимущественная ориентация на решение образовательных задач*, которым подчиняются все остальные. Предметы комплектуются и хранятся, изучаются и выставляются здесь главным образом для образовательных целей. Подобная ориентация определяет специфику фондовых собраний данных музеев, критерием оценки которых становится их образовательное назначение. В этом состоит существенное отличие этих музеев от тех, где ценность музейного предмета определяется главным образом его подлинностью и уникальностью. В музеях же образования тиражируемые предметы, дубликаты, воспроизведения, а также вспомогательные материалы обладают почти такими же правами, что подлинники и раритеты. Другая особенность музеев образования заключается в их обращенности к конкретной аудитории, что главным образом и служит основой для предлагаемой нами классификации.

Музеи учебных заведений адресованы тем, кто в них обучается (или преподает). *Педагогические* ориентированы на учителя. *Детские музеи* обращены к детям и семейной аудитории.

Названные музеи, возникшие еще в дореволюционной России, все вместе имели целью обеспечить предметность образования. При этом у каждого из них была своя особенность, функция и судьба.

1. МУЗЕИ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

К данным относятся музеи, которые создаются при общеобразовательных школах, техникумах и ПТУ, а также в вузах, в том числе в университетах. Мы рассмотрим наиболее традиционные и распространенные – вузовские и школьные. При этом основное внимание предполагается уделить «истории вопроса», т.е. возникновению и эволюции этих музеев.

Вузовские музеи

Музеи при высших учебных заведениях стали первыми по времени возникновения музеями образования. Некоторые из них появились задолго до начала реформы школы 1860-х гг., что служит подтверждением того, что образовательная функция изначально присуща музею. Особую роль в становлении системы вузовских музеев играли *университетские*, история становления и развития которых впервые прослежена М.И. Бурлыкиной (Бурлыкина М.И., 1994).

Первым в России университетским музеем стал музей Московского университета (первоначально – «Камора натуральных и курioзных вещей»), созданный еще в 1755 г. После него аналогичные появляются в структуре каждого из вновь открывающихся университетов России (к 1917 г. их было 11), что было определено уставами этих учебных заведений. Университетские музеи призваны были обеспечить *наглядность преподавания*, одновременно выполняя и другую не менее важную функцию – *научно-исследовательскую*,

ибо в университетах учебный процесс был естественным образом связан с исследовательской деятельностью и преподавателей, и студентов. В этом, впрочем, особенность не только университетских, но и вообще вузовских музеев, коллекции которых должны были иметь не только учебную, но и научную ценность.

Первоначально коллекции университетских музеев носили *смешанный* характер (включая предметы по биологии, геологии и искусству), но постепенно происходит их *дифференциация*. Появляются музеи (кабинеты), организованные по отраслевому принципу: геологические, минералогические, геологические, палеонтологические, ботанические, зоологические, физической анатомии, изящных искусств и древностей. Причем, как выявлено М.И. Бурлыкиной, если в дореформенный период преобладали музеи естественного профиля, то в пореформенный – гуманитарного.

Отметим еще несколько особенностей университетских музеев, а затем проиллюстрируем их на примере одного из самых, вероятно, знаменитых. *Первая особенность – высокий уровень научного руководства*. Руководили этими музеями профессора, имевшие степень доктора наук, а непосредственной организацией их работы занимались «надзиратели» (хранители) из числа университетской профессуры, «обязанные содержать фонды в порядке, иметь точные описания собраний и вещей, копии описей предоставлять совету университета» (там же, с. 16). *Вторая особенность – хорошее финансовое обеспечение их жизнедеятельности*. Университетские музеи содержались на средства государственной казны, а кроме того получали весьма значительные денежные суммы и коллекции в дар от меценатов. Причем «пожертвования, – указывает М.И. Бурлыкина, – никогда не оставались незамеченными: музейные залы назывались именами дарителя, им высылались благодарственные письма. Меценаты удостоивались внимания царственных особ – государь вручал им ордена, личные подарки в виде бриллиантовых колец и т.д.» (там же, с. 15).

Третья весьма важная *особенность – широкая просветительная направленность* университетских музеев. Они создавались для обеспечения учебного процесса, но при этом стремились к популяризации своих коллекций среди всех слоев населения, без каких-либо классовых ограничений (тому способствовало бесплатное, как правило, посещение). Эта тенденция существовала с самого начала: музеи открывали свои двери для публики в воскресные и праздничные дни, организовывали публичные лекции, издавали путеводители. Однако особенно четко она обозначается в 1860-е гг., когда были опубликованы специальные правила для посетителей, стали практиковаться «объяснения для публики» (своеобразные экскурсии), которые проводили профессора и студенты университета. Наконец, *последняя особенность*. Многие *университетские музеи*, не теряя своего ведомственного статуса или постепенно утратив его, *стали весьма заметным явлением в музейной жизни России* и даже вошли в ранг музеев, которые сейчас расцениваются как особо ценное национальное достояние.

А теперь один пример, который может служить убедительным подтверждением сказанному.

Музей изящных искусств Московского университета. Впервые идея создания подобного музея была высказана княгиней З.А. Волконской в предложенном ею «Проекте эстетического музея при Императорском Московском университете», опубликованном в 1831 г. (Это был первый проект художественного общедоступного музея в России.) Определив задачу следующим образом: «чтобы изящные искусства не ограничивались одними мастерскими художников, но вошли бы непосредственно в круг общественного воспитания и образовали бы в народе чувства эстетические» (Волконская З.А., 1831, с. 385), княгиня связывала ее решение с открытием музея «под непосредственным ведомством университета». По ее замыслу, «онный музей должен в миниатюре представить все сокровища искусства и

древностей» (там же, с. 386), включая в свое собрание прежде всего воспроизведения: гипсовые слепки и мраморные копии с лучших произведений ваятелей древности, копии самых знаменитых полотен, модели наиболее ценных памятников. Таким образом, комплектование коллекций подчинялось принципу образовательного музея, который создавался «для оживления деятельности университетской кафедры эстетики и древностей», но одновременно и «в пользу и удовольствие жителей Москвы».

З.А. Волконской не удалось осуществить свою идею. И, хотя начиная с 1830-х гг. в Московском университете постепенно комплектовались коллекции Кабинета изящных искусств (его основой были гравюры, гипсовые отливки с греческой и римской скульптуры, нумизматические коллекции, редкие издания), только ко второй половине 1890-х гг. в его руководстве созрела мысль об устройстве музея в таких размерах, которые соответствовали замыслу Зинаиды Александровны. Его воплощение стало возможным благодаря тому, что в 1888 г. профессором кафедры теории и истории изящных искусств становится И.В. Цветаев. Отчетливо осознавая, что успешная деятельность кафедры требует возможно близкого общения студентов с памятниками, хранящимися в музеях Европы, а Москве необходим центр эстетического просвещения народа, он приступает к созданию музея памятников искусства в воспроизведениях.

Реализация замысла была немыслима без поддержки государства и общества. В 1898 г. создается специальный Комитет по устройству музея, который возглавляет ректор Московского университета. И.В. Цветаев обращается к общественности за сбором средств и находит поддержку, чему «способствует атмосфера всеобщего культурного подъема, перестройки и обновления Москвы» (Смирнова Л.М., 1982, с. 16). В деятельности по устройству музея Иван Владимирович проявил себя не только как крупнейший ученый и собиратель, но и как умелый организатор, привлечший к делу многих и многих людей. Во всех выступлениях и публикациях его о музее самое большое место занимает подробный перечень имен сподвижников и «дарителей», благодаря которым стало возможным рождение музея. Их было много, но центральной фигурой, безусловно, оказался бывший питомец университета, владелец стекольных заводов в Гусь-Хрустальном, известный меценат Ю.С. Нечаев-Мальцев, ставший товарищем председателя Комитета по устройству музея. По словам И.В. Цветаева, он «принес делу создания этого музея и свою неустанную энергию, и свое время, и свои колоссальные материальные жертвы» (Цветаев И.В., 1902, с. 5). Ю.С. Нечаев-Мальцев лично приобретает коллекции (например, составляющие основу Египетского зала), дает средства на строительство здания (закладка происходит в 1898 г. на территории бывшего Колымажного двора, отведенного для музея Московской Городской Думой безвозмездно), а также на мраморную облицовку и устройство мраморной лестницы. Благодаря этому человеку, как отмечает И.В. Цветаев, музею «суждены блистательная и монументальная беломраморная броня снаружи, царственно-величавая отделка внутри и небывалое в России богатство предметами скульптуры и зодчества» (там же, с. 13). Ю.С. Нечаев-Мальцев становится поистине сподвижником И.В. Цветаева. (Примечательно, что оба они умерли в один день в 1913 г.) Благодаря их усилиям, а также помощи многих и многих 31 мая 1912 г. в Москве был открыт Музей изящных искусств им. императора Александра III.

Музей работал в режиме учебного. Здесь читались лекции и проводились практические занятия по истории античного искусства, вазовой живописи, археологических открытий. Однако с самого начала он был открыт не только для студентов университета, но и для широкой публики (один раз в неделю вход в него был бесплатным). В 1913 г. в среднем за месяц через его залы проходили уже около 17 тыс. человек. Сбывалась и постепенно обретала все большую определенность мечта И.В. Цветаева о том, чтобы «каждый проживал в Москве лишний день», чтобы посмотреть этот музей.

Помимо университетских к числу старейших относятся музеи *военно-учебных заведений*. Они начали создаваться в связи с реформированием системы военного образования во второй половине XVIII в. Сначала эти музеи открываются в кадетских корпусах: в Первом Санкт-Петербургском кадетском корпусе (1766), в Первом Московском кадетском корпусе (1781), во Втором Санкт-Петербургском кадетском корпусе (1811), а затем и в военных училищах: в Павловском военном училище (1810-е), Михайловском Артиллерийском училище (1820-е гг.). К началу XX в. в России было около 20 музеев военно-учебных заведений, часть которых имели в своей основе коллекции наглядных пособий, а часть – коллекции по истории учебных заведений. Однако и те, и другие выполняли преимущественно образовательные задачи, т.к. их материалы использовались для наглядного обучения и приобщения воспитанников к боевым традициям русской армии (см. Алпатов Н.И., 1958). Особо отметим, что возникновение подобных музеев повлияло на создание в лоне военного ведомства самого крупного в России музея образовательного типа – Педагогического музея военно-учебных заведений (см. следующий раздел).

Музеи создаются и в структуре других высших учебных заведений, причем самые первые в Санкт-Петербурге. Например, Кабинет российских и иностранных минералов и ископаемых тел (впоследствии Горный музей) был учрежден в составе Горного института в 1773 г., Музей железнодорожного транспорта основан вместе с Институтом железнодорожного транспорта в 1813. Однако в основном институтские музеи возникают и обретают свои специфические черты в период наиболее активного проведения реформ образовательной системы – в последней трети XIX в. и в начале XX в. Тогда появляются Анатомический музей при учебных заведениях Базеля в Москве (1878), Анатомический музей Санкт-Петербургского Медицинского института (1897), Музей лесоводства им. Г.Ф. Морозова (назван именем основателя) в Санкт-Петербурге (1903), Музей Н.В. Гоголя в Неженском историко-филологическом институте (1909), Музей Д.И. Менделеева в Санкт-Петербурге (1911), а впоследствии и многие другие. При этом наблюдается естественная связь между специализацией вузов и профилем музеев, которые служат для обеспечения учебной и научной работы студентов и преподавателей. (Исключение оставляют лишь мемориальные музеи, создающиеся в память о выдающихся выпускниках.) Значительно позднее, уже в советское время, начинают появляться музеи истории вузов, первым из которых стал Музей Ленинградского университета.

Число вузовских музеев постоянно растет. Они начинают занимать вполне определенное место в музейной сети страны, что требует осмысления явления. Но только в конце 1960-х гг. Научно-методический совет по работе вузовских музеев Минвуза СССР впервые осуществляет систематический сбор информации об этих музеях. Полученная картина выглядит следующим образом. Через два столетия после появления в нашем отечестве первых вузовских музеев их насчитывается около двухсот, причем большая часть сосредоточена в России (наиболее насыщенные музеями города – Ленинград и Москва), а также на Украине. В основном они имели естественнонаучный профиль (музеи естествознания, анатомические, антропологические, биологические, ботанические, зоологические, энтомологические) или исторический (причем половина из них – музеи истории вузов). Лидерство по-прежнему принадлежало университетам (67 из 200), после них следовали педагогические институты (41), высшие технические учебные заведения (31), сельскохозяйственные и лесотехнические (28), медицинские и фармацевтические (14).

Вузовские музеи, когда они оказываются не только торжественным элементом учебного здания, но органической частью образовательного процесса, приносят немалую пользу. Примером тому может служить Музей Ибрая Алтынсарина при Аркалыкском педагогическом институте Казахстана, где собраны и показаны материалы, раскрывающие историю казахской школы, естественным образом связанной с именем ее основателя. «Музей

коллекционирует школьные звонки (колокольчики) прошлого, старые учебники, книги, методические пособия и значки связанные с именами великих педагогов прошлого и настоящего» (Ибарев Е., Дакенов М., 1985, с. 49). В библиотеке музея собраны более полутора тысяч педагогических изданий, выходящих начиная со второй половины прошлого века. И все это служит для подготовки будущего учителя. На материалах музея студенты готовят научные доклады и лекции. «Теперь каждый студент, окончивший второй курс, может прочесть две-три лекции по педагогической тематике... учащиеся пишут сочинения по истории школ, которые окончили сами» (там же, с. 48-49). Здесь они встречаются с известными учеными, представителями культуры.

Аналогичным образом строится деятельность Музея И.Я. Яковлева, созданного в 1968 г. в Чувашском государственном педагогическом институте усилиями его преподавателей и студентов. В экспозиции, которая раскрывает образ первого чувашского просветителя, в отделе хранения, в мемориальной библиотеке (она насчитывает более 2 тыс. книг) проводятся занятия со студентами, которые, в свою очередь, на материалах музейных коллекций ведут работу со школьниками.

Благодаря такой модели «школа – музей – школа» вузовские музеи оказываются образовательным институтом, постоянно получающим импульсы для своего развития.

Школьные музеи

К музеям учебных заведений относятся и *школьные*, которые стали возникать по мере того, как на смену школе заучивания приходила школа развития. Они стали следствием и условием происходящих перемен.

Школьный музей *рубежа XIX и XX вв.* в значительно меньшей степени, чем какой-либо другой, был собранием раритетов. «Под наименованием “школьный музей”, – делится своими соображениями автор одной из первых монографий о подобных музеях, – разумеется, нельзя понимать такое учреждение, где собраны те или иные редкости... В школьном музее они только желательны, но не необходимы... Музей, о котором мы хотим сказать, есть просто собрание коллекций, приборов, картин и вообще всего того, что повседневно употребляется в школе, где введено наглядное преподавание... Потому программа такого музея должна быть самая обширная и многообразная» (Хитков Н.А., 1915, с. 12-13). Всякий предмет мог представлять ценность для такого музея: «камень валяющийся на дороге... коробочка от спичек... старое гнездо птички, шмеля, нарост на дереве, раковина, пуговица» (Завзин, 1910, с. 30-31), коль скоро он становился объектом пристального наблюдения и средством познания окружающего. Причем особое значение при сборе материалов придавалось связи с местными условиями, с краеведением.

Таким образом, *школьный музей был самым непосредственным образом включен в учебный процесс для осуществления наглядного метода, знакомства с действительностью, с требованиями окружающей жизни.*

Другой отличительной его особенностью было то, что он являлся, как правило, *плодом общих усилий, совместного творчества учащего и учащегося*, которые *вместе* занимались собиранием или изготовлением пособий. Вот одно из тому свидетельств: «Я учитель. Живая струя увлечений всяческими практическими работами, собиранием коллекций для школы дошла и до меня. В прошлом году мой коллега, учитель из соседнего села, был на курсах и привез приготовленные им самим препараты и коллекции. Меня это заинтересовало... Эта страсть передалась и ученикам, и теперь не в одной моей школе есть музей, а в нескольких школах есть маленькие музеи, собранные ими же» (Манин А., 1910, с. 18). Музей, следовательно, был способом налаживания контактов, одухотворения взаимоотношений учителя с детьми.

Помимо того, что музей в школе являлся условием «для воспитания полезных и необходимых для жизни навыков... для возбуждения любознательности, для построения правильных представлений и понятий об окружающей жизни», он служил также «прекрасным побудителем к дальнейшему самообразованию и самого учителя» (Борин Я., 1910, с. 51). Иными словами, школьный музей становился для учителя *средством поддержания профессионального уровня*, того ореола знатока и наставника, который в России имел *учащий*.

Развитию школьных музеев способствовали деятели народного образования, которые становились авторами пособий по созданию музеев в школах. Целью таких руководств, как пишет автор одного из них, было «дать указания по структуре местного школьного музея, способам собирания и монтировке материалов, методике их использования на уроках» (Гусев А.И. 1908, с. 6). Кроме подготовки таких руководств, призванных стать настольной книгой учителя, предпринимались и другие акции, направленные на упрочение статуса школьного музея. Так, систематически организовывались курсы для устроителей подобных музеев, мастерские по изготовлению наглядных пособий, которыми снабжались школы.

Необходимо, однако, отметить, что практика снабжения школьных музеев готовыми материалами далеко не всегда находила сторонников. Кажется принципиально важной позиция Б. Надеждина, который считал, что такой музей предполагает активность самого ребенка и объединение учащихся на основе общих интересов, естественно складывающихся во время собирания и изготовления коллекций (Надеждин Б., 1915). Иллюстрацией к этому тезису может служить живая картинка, воссозданная деревенским учителем: «Только что прозвенел звонок. Кончился 5-ый урок. Около меня столпились дети: “Мы сегодня будем делать коллекции?” – “Позвольте мне”. – “Нет, я буду. Я еще не делал”, – кричат дети. Лица возбуждены, общее оживление. Я выбираю несколько мальчиков и девочек, пообещавшись в другой раз взять остальных... Сегодня мы приготовим коллекцию “Что делать из конопли”. “Рядна делают, масло бьют”, – кричат дети. Вот мы и составим коллекцию, как постепенно из конопли получают рядна... Так составлялся помалу наш музей... Дети с таким интересом относятся к этой работе, что с удовольствием приходят во всякое свободное время: еле-еле уговоришь их побежать домой поесть перед работой» (Шварц М., 1913, с. 6-8).

Итак, школьный музей дореволюционной России – это хотелось бы подчеркнуть особо – в значительной степени был *музеем детского творчества и детского труда*, выполняя при том задачу образования на основе предметного метода. Таким он и оставался преимущественно до конца 1920-х гг.

С начала 1930-х гг. школа была ориентирована на осуществление идей политехнизации с широким использованием краеведения. В инструкции Наркомпроса РСФСР «Об укреплении работы и связи музеев со школами» (1938) прямо указывалось на необходимость организации выставок, уголков краеведения в школе. Под влиянием этих требований прежний *музей наглядных пособий*, включавший, конечно, и местный материал, постепенно *превращался собственно в краеведческий*.

Этому способствовало, во-первых, *туристско-краеведческое движение школьников*, которое начинает разворачиваться со второй половины 1930-х гг. под руководством специально созданных для этого организаций. В их числе прежде всего следует назвать Центральную детскую экскурсионно-туристическую станцию Наркомпроса РСФСР (возникла вследствие слияния Центральной экскурсионной базы Наркомпроса, руководимой первоначально А.Я. Заксом, с Центральной биологической станцией юных натуралистов). С целью массового развития школьного краеведения организуются *походы по родной стране*, первым из которых стал Всероссийский исследовательский поход пионеров и школьников, проводившийся под эгидой ЦДЭТС в 1935–1936 гг. Отметим, что и в дальнейшем развитие школьных музеев будет самым тесным образом связано с туристско-краеведческим

движением, организацией крупномасштабных экспедиций пионеров и школьников по родной стране.

Результатом этой первой и последовавших вслед за ней акций стало появление в школе конца 1930-х – начала 1940-х гг. *комплексных музеев краеведения*. Однако в эти годы школьный музей еще не стал тем массовым явлением, каковым окажется в следующее десятилетие.

С 1950-х гг. начинается процесс *формирования сети школьных музеев*, что связано с новыми тенденциями. В 1956 г. ЦДЭТС и газета «Пионерская правда» объявляют Республиканскую туристско-краеведческую экспедицию пионеров и школьников, посвященную 40-летию Великой Октябрьской социалистической революции. Вслед за ней последовали и другие, давшие импульс для создания *школьных музеев практически всех профилей*.

Итак, подведем *первые итоги* истории создания и развития школьных музеев. Если с начала своего возникновения на рубеже XIX–XX вв. вплоть до конца 1920-х гг. школьный музей создается исходя из потребностей в *наглядном преподавании*, а в 1930-е и 1940-е гг. – в связи с развитием *школьного краеведения*, то с середины 1950-х гг. обозначается новая тенденция: *ориентация на государственные музеи*.

Вместе с этим возникают и новые *проблемы*, которых прежде школьный музей не знал. *Первая* из них – *определение направления поисково-собирательской деятельности и выбор профиля*. Содействовать решению этой проблемы призвана была Всесоюзная туристско-краеведческая экспедиция «Моя Родина СССР» (1972–1986), которая проводилась под руководством Центральной детской экскурсионно-туристической станции Министерства просвещения СССР (создана в 1971 г.). Каждый этап этой экспедиции, связанный с определенными юбилейными датами в истории страны, обеспечивался определенными экспедиционными заданиями, которые позволяли локализовать поисково-собираТЕЛЬскую деятельность учащихся. Одновременно с этим был организован первый Всесоюзный смотр школьных музеев и проведена их паспортизация, что сыграло «важную роль в упорядочивании сети школьных музеев, их профилей, выработке единых критериев их работы» (Туманов В.Е., 1985, с. 79).

Подобно другим музеям, школьные начинают строиться по *отраслевому принципу*. Они могут иметь исторический профиль, краеведческий, естественнонаучный, литературный, художественный, музыкальный, театральный, народного творчества. В школах действительно возникают музеи самых разнообразных направлений, но при этом *музеев, посвященных родному краю, землякам и особенно истории школы* (что, казалось бы, наиболее соответствует интересам и возможностям их создателей), *оказывается отнюдь не большинство*. Это, констатирует Н.И. Решетников, является следствием того, что «музеи в школах создаются порой не в результате обоснованного выбора темы, а по стихийно складывающимся обстоятельствам (желание ветеранов, престиж школы, чрезмерное администрирование вышестоящих органов, увлечения энтузиастов-коллекционеров и т.д.)» (Экспозиция школьного музея, 1986, с. 6). Аналогичный подход к проблеме выбора профиля и темы демонстрирует главный специалист Московского комитета образования С.В. Евтушенко, который подчеркивает, что «возможность опоры на местный краеведческий материал в образовательном процессе на уровне систематизированной деятельности школьного краеведческого музея в городе еще мало используется» (Евтушенко С.В., 1996, с. 117). И действительно, в Москве среди 382 музеев примерно две трети – это военно-исторические музеи, тогда как только 11 посвящены краеведческой тематике и 17 истории школы.

Вторая проблема, вслед за определением профиля и тематики, – это *обеспечение полноты коллекции в соответствии с выбранным профилем*. Естественно, наиболее остро

она стоит тогда, когда профиль музея выбран необоснованно и наблюдается явное расхождение между намерениями и возможностями авторского коллектива. Стремление обеспечить тематическую полноту коллекции (при неумении или нежелании проводить серьезную поисковую и исследовательскую работу) приводило к тому, что многие музеи строились преимущественно на тиражируемом материале. Государственные музеи оказывались буквально заваленными письмами с просьбой «выслать экспонаты» для школьного музея, который оказывался близким им по профилю.

Этот простой и наивный способ комплектования фондов был в какой-то мере подсказан установкой на копирование «настоящего» музея, однако она же, эта установка, отрицала путь создания в школе музея копий и репродукций. Об этом, в частности, со всей определенностью было заявлено в «Положении о школьном музее», утвержденном Секретариатом ЦК ВЛКСМ, коллегиями Министерства просвещения и Министерства культуры СССР в 1974 г. Согласно этому документу основанием для создания школьного музея являлось наличие «фонда подлинных материалов, соответствующих профилю музея, а также необходимых помещений и оборудования, обеспечивающих хранение и показ собранных коллекций» (Положение о школьном музее, 1975, с. 14). Этот принцип был усилен в следующем Положении, принятом Министерством просвещения СССР в 1985 г., где сказано: «Школьный музей является тематически систематизированным собранием подлинных памятников истории и культуры и природы, которые «входят в состав музейного фонда и архивного фонда СССР» (Положение о школьном музее, 1985, с. 19). Установка на подлинность остается в Положениях о статусе школьного музея, которые утверждались в последующие годы. В школьном музее также выдерживается деление фонда на *основной* (подлинные памятники) и *вспомогательный* (схемы диаграммы, копии, муляжи). Соответственно этому предметы, сделанные руками детей: те же муляжи и макеты, – расцениваются как малоценные с музейной точки зрения.

Поскольку приоритет в школьном музее, как и в любом другом, отдается подлиннику, возникает, *третья*, самая серьезная проблема его жизнедеятельности – *обеспечение сохранности музейного предмета*. Типичной становится ситуация, которую В.Е. Туманов характеризует следующим образом: «Сбором, хранением и использованием документальных и иных памятников истории и культуры в школьном музее занимаются лица, не имеющие специальной музееведческой, архивоведческой, археографической и т.п. подготовки, что подчас отрицательно сказывается на результатах поисково-собираательной и музейной работы. Имеет место утрата памятников истории и культуры как в результате неумелого обращения с ними в процессе хранения и использования, так и из-за прекращения по какой-либо причине деятельности школьного музея» (Туманов В.Е., 1985, с. 103).

Для того чтобы решить проблему или хотя бы снизить ее остроту, предпринимаются различные меры. Их цель – подготовить педагогов-руководителей и детей-активистов к профессиональной работе с музейным предметом, включая методику сбора материала, правила оформления учетных документов, научного описания и экспонирования подлинников. Специально этим занимаются детские экскурсионно-туристические станции, которые организуют систематическую учебу руководителей школьных музеев и учащихся. Наряду с этим важнейшим условием жизнеспособности школьного музея признается налаживание его контактов с государственным. Для этого организуются межведомственные советы по координации деятельности государственного и школьного музея, а также музейные комиссии при отделах народного образования, куда наряду с представителями школьных музеев входят работники государственных.

Постепенно складываются весьма разнообразные способы их взаимодействия (постановка на учет в государственном музее основного фонда школьного, организация совместных выставок и экспедиций, участие государственных музеев в паспортизации

школьных), а также оказания специалистами методической помощи по всем видам деятельности (консультации, рецензирование тематико-экспозиционных планов и методических разработок, учеба руководителей и активистов, подготовка пособий «В помощь школьному музею» передача дублетных и научно-вспомогательных материалов, старого оборудования и пр.). Конечно, далеко не всегда контакты двух типов музеев носят систематический характер, но в тех случаях, когда они оказываются таковыми, это самым положительным образом сказывается на деятельности школьного: он грамотно комплекзует, описывает, хранит и экспонирует свои материалы.

К середине 1980-х гг. в России сформировалась весьма обширная сеть школьных музеев – четыре с половиной тысячи. В количественном отношении они стали преобладать над всеми другими группами музеев, образующих структуру музейной сети страны. Из среды школьных выделяются музеи-лидеры, которые формируют облик школьного музея этого времени и оказывают влияние на остальные.

К числу подобных относится музей ленинградской средней школы № 235 «*А музы не молчали*», где удалось так организовать поисковую деятельность школьников, что музей стал обладателем уникальных материалов, посвященных искусству и литературе блокадного Ленинграда.

В основе поисковой деятельности учащихся челябинской школы № 109 лежал принцип, который вообще обеспечивает жизнеспособность школьного музея. Для своего музея «*Судьба семьи в судьбе страны*» дети собирали материалы о близких людях: родственниках, родителях, учителях, в судьбах которых отразилась история родины. Они проникались уважением к старшему поколению семьи, к ее традициям, что, конечно, самым положительным образом влияло на отношение поколений друг к другу.

Созданный в московской школе № 113 *Музей Л.Н. Толстого* замечателен тем, что почти каждый учащийся был причастным к его деятельности. Здесь каждый месяц объявлялся общешкольный День сбора материалов. Причем этими материалами оказывались, например, яркие изречения, найденные детьми при чтении произведений писателя, сочинения школьников, их иллюстрации к произведениям Толстого. Все эти материалы, которые можно было взять в руки, посмотреть, полистать, экспонировались в подвижной части экспозиции – на трех столах, где каждый день менялась экспонаты.

Тот же принцип – экспозиция как открытая система – лежал в основе *Музея Е.А. Баратынского* в школе № 34 Казани, где регулярно устраивались выставки новых поступлений, т.е. показывалось то, что было собрано в результате поисковой деятельности школьников. «Экспозиция, в которой можно легко менять материал, – как совершенно верно замечает А.К. Ломунова, – дает возможность проводить в музее разнообразные игры и викторины с детьми. Например, школьники должны найти “заблудившиеся” экспонаты или вернуть на место “сбежавшие” этикетки» (Музей и школа, 1985, с. 158).

Музейно-выставочный комплекс московской школы № 641, посвященный С.А. Есенину и открытый к столетию поэта, не только стимулировал творческую работу школьного коллектива, но повлиял на жизнь близлежащих школ. Созданный по инициативе и при участии школы фильм «Тропа к Есенину» был распространен по школам района, в подготовке самодеятельного номера журнала «Мирок» (в нем были опубликованы юношеские стихи поэта) приняли участие коллективы окрестных школ, поэтический праздник на Есенинском бульваре готовили вместе с Центром детского творчества «Кузьминки».

Музей биологии школы № 3 г. Ухты вырос из экспедиций, которые сначала проводились под руководством учителей членами биологического кружка, а затем практически всеми классами. Некоторые из школьников так увлеклись исследовательской работой, что сделали научные открытия, например, им удалось отыскать новый вид бабочек. (В музее есть

специальная доска, на которой указываются фамилии тех, кто сделал что-либо ценное для науки.) Но одновременно собранные материалы стали использоваться на уроках, помогая тем самым педагогу активизировать самостоятельную работу учащихся, научить их извлекать знания в процессе наблюдения. Так, при изучении темы «Приспособляемость организмов» перед школьниками стояла задача, рассматривая экспонаты, найти примеры покровительственной и предостерегающей окраски животных тундры тайги, пустыни, обитателей морских и пресных вод, сделать выводы, рассказать о своих наблюдениях.

Музей школы № 2 «Природа и человек» Южно-Сахалинска стал своеобразным учебным кабинетом для проведения уроков географии, биологии, его коллекции использовались во внеурочное время (например, при проведении бесед «О хлебе»), а кроме того сюда приходили жители города. Особый интерес у посетителей вызывали две рукописные Красные книги, которые создавались детьми во время экспедиций. В них – изображения редких исчезающих животных, которые воспринимались как знак беды, нависшие над живой природой.

Таковы некоторые примеры, подтверждающие актуальность школьных музеев. Однако в 1990-х гг. они переживают известный кризис и подвергаются модификациям, связанным с коренными изменениями в общественной и экономической жизни страны. Часть музеев приходит в упадок либо закрывается, что объясняется *сменой идеологических приоритетов* (вследствие чего некоторые музеи, прежде всего военно-исторического профиля, теряют актуальность), слабой преемственностью в работе руководителей (на смену энтузиастом 1970–1980-х гг. не всегда приходят новые кадры), *материальными трудностями и отсутствием правового статуса школьного музея*. С другой стороны, некоторым музеям удается не только «выжить» в условиях нового времени, но и отразить его требования и тенденции. Поэтому «кризис» можно расценивать как обретение школьным музеем нового качества. Этот процесс связан с осознанием того, что школьный музей представляет собой *открытую систему*. В чем же его особенность как открытой системы?

Школьный музей *служит своим творцам*. Те, кто создают этот музей (актив, учащиеся и педагоги школы, совет содействия и пр.), являются и его основными «потребителями» или «пользователями». Это отличает его от многих других музеев, которые создаются одной группой лиц (специалисты-музеологи) для другой (аудитория).

Школьный музей *интегрирован в учебно-воспитательный процесс*: через свои собрания и формы деятельности он связан с преподаванием конкретных учебных дисциплин и с дополнительным образованием учащихся. Подобная связь существует между школой и музеями других типов, но не является столь тесной и интенсивной.

Школьный музей более, чем какой-либо другой, *включен в жизнь местного сообщества*, а «качество жизни» его самого непосредственным образом связано с отношением к нему со стороны местной администрации (включая учебный округ района и методический центр руководства работой музея), а также – близлежащих предприятий и учреждений, местных средств массовой информации и, наконец, жителей района (в том числе и прежде всего проживающих на данной территории родителей учащихся).

Актуализация школьного музея как открытой системы связана с четким осознанием следующих позиций.

Создание в школе музея, который мало чем отличается от государственных по содержанию и оформлению, едва ли можно признать главным положительным итогом работы учащихся и учителей. *Термин «школьный» должен определять не местонахождение, а специфику музея*. Он нужен школе в той степени, в какой оказывается не церемониальным залом, куда приглашают почетных гостей или где проводят торжественные линейки, а *побудителем творческой активности детей, способом улучшения и углубления их контактов с педагогом, средством обогащения учебного процесса*. Так было в период зарождения

школьного музея в России, таковыми должны остаться критерии оценки его деятельности и сегодня.

Думается, что школьный музей актуален тогда, когда он *не стремится походить на классическое музейное учреждение*. А в таком музее ценность музейного предмета определяется его образовательным назначением.

Школьный музей призван оставаться по преимуществу *музеем детского творчества и детского труда*, а потому ключевыми для характеристики его деятельности должны быть слова *поиск – открытие – творчество*. Это музей, который создается детьми и одновременно – для детей.

Его специфика в том, что он входит в структуру школы, отвечает ее потребностям. А потому правомерность существования и эффективность деятельности школьного музея определяются, во-первых, *степенью включенности в его работу учащихся* той или иной школы (по возможности всех, а не только членов актива музея) и, во-вторых, *использованием его материалов в учебно-воспитательном процессе* (не только учителями-энтузиастами, а всем педагогическим коллективом).

Таковы основные выводы, которые можно сделать на основе анализа такого образовательного феномена, как школьный музей. К образовательным относится также и другой тип музея, который будет рассмотрен в следующем разделе.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МУЗЕИ

Возникновение *педагогических* музеев также стало прямым следствием реформ школьного образования. Появившись на волне его перестройки, педагогические музеи прошли значительный путь развития, связанный с обретениями и потерями.

Педагогические музеи в период возникновения и расцвета

Для того, чтобы лучше уяснить суть педагогического музея и его роль в системе музеев образования, будем ссылаться на конкретные музеи, которые лучше всего раскроют его специфику. Начнем с наиболее значимых.

Педагогический музей военно-учебных заведений – старейший и самый крупный в России – был основан в 1864 г. в Санкт-Петербурге. Появление первого педагогического музея в военном ведомстве (инициатором его создания был генерал-адъютант Н.В. Исаков, сочетавший руководство Главным управлением военного ведомства с обязанностями попечителя Московского учебного округа) было отнюдь не случайным. Для военного министра Д.А. Милютин, который занимал значительно более прогрессивную позицию, чем тогдашний министр народного просвещения граф Д.А. Толстой, и для его соратников «было ясно, что обновление вооруженной силы, как и обновление всей русской жизни, может быть достигнуто лишь при широком развитии народного просвещения» (Двадцатипятилетие Педагогического музея военно-учебных заведений, 1889, с. 5). Предпосылкой создания музея была, таким образом, реформа образования в военно-учебных заведениях, структура которых, как мы уже знаем, предполагала наличие образовательных музеев (см. предыдущий раздел). Появление особого типа музея – *педагогического* – было логическим продолжением процесса перестройки образования в военном ведомстве на основе принципа предметности. Но на сей раз непосредственным адресатом и «пользователем» музея становится педагог.

Программа первого в России педагогического музея предусматривала распространение прогрессивных методов обучения через ознакомление преподавателей военно-учебных заведений с новейшими пособиями и коллекциями. Но одновременно с самого начала он

задумывался как просветительное учреждение отнюдь не ведомственного значения. Это был музей *с широкой просветительной направленностью, что придавало ему характер общественного центра, разрабатывающего актуальные проблемы педагогической науки.* Такова общая черта, в той или иной степени свойственная наиболее крупным педагогическим музеям, и прежде всего Музею военно-учебных заведений. Это отмечал, в частности, его третий директор З.А. Макшеев, при котором музей отметил свое пятидесятилетие: «Педагогические музеи вообще не должны иметь характер кунсткамер – перед ними в области коллекционирования лежит другая дорога. Следить за теоретическим и практическим движением в сфере обучения и воспитания, сосредотачивать у себя, по возможности, все заслуживающее внимания в деле наглядного обучения и, систематизируя этот материал, дать возможность современному педагогу без большой потери времени и труда ознакомиться с техническими средствами его профессии (приборами, картами, моделями, картинами и пр.) – вот задача педагогических музеев» (Макшеев З.А., 1914, с. 140.)

Это определило особенности коллекций рассматриваемого музея, основу которого составили наглядные пособия и литература по народному образованию. К 1914 г. коллекция включала три большие группы: 1. школьные пособия (разделялись по кабинетам); 2. пособия по изучению человека как предмета воспитания (на основе этой коллекции работала первая в России Психологическая лаборатория); 3. пособия по внешкольному воспитанию. Заслуга музея заключалась в том, что он первым в стране начал собирать наглядные пособия по дошкольному воспитанию. Сначала все коллекции были единой выставкой наглядных пособий, но по мере накопления фондов они уже не могли выставляться полностью. Демонстрировались лишь образцы коллекций в каждом из кабинетов (математики, русского языка, истории, иностранного языка, физики, географии и естествознания, экспериментальной психологии). Экспозиции создавались при участии ученых-специалистов. Кроме того, в кабинетах устраивались временные выставки.

В деятельности этого музея «осуществилась идея общения.., объединения в совместной работе большого числа русских педагогов» (Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1976, с. 356). Одновременно он выполнял функцию просвещения народа. О многообразии и масштабе, а отчасти и эволюции его деятельности свидетельствуют следующие ее формы.

Участие в российских и международных выставках. Первая в России выставка учебных пособий, к участию в которой музею удалось привлечь учебные заведения различных ведомств, была организована им уже спустя два года после основания в 1866 г. В 1875 г. музей принимает участие во Всемирной выставке в Париже, приуроченной к Географическому конгрессу, где выставлялись систематические коллекции по начальному обучению, курсу средних учебных заведений, по воспитанию в семье, обучению взрослых. Он получает 8 наград из 40, назначенных за учебные пособия. Конгресс выразил убеждение в желательности организации подобных музеев во всех государствах, в результате чего в 1875 г. решение об учреждении педагогического музея по образцу петербургского принимает правительство Франции, а в 1876 г. – Бельгии (Макшеев З.А., 1914, с. 170). Таково было значение Педагогического музея военно-учебных заведений для становления нового типа музея. К концу XIX в. в Германии было 30 педагогических музеев, в Австро-Венгрии – 10, в Швейцарии – 6, в Англии – 15, в Южной Америке – 3, в Бельгии, Дании, Франции, Греции, Италии, Норвегии, Сербии, Испании, Японии – по одному музею (Чернолусская Е., 1909). В дальнейшем музей становится постоянным участником международных выставок. Особо отметим, что на родине он выступает в качестве инициатора создания Первой Всероссийской выставки детских игрушек, игр и занятий (1890), которая в немалой степени стимулировала производство игрушек в России.

Издательская деятельность. Музей издал первые в России каталоги наглядных пособий, которые представляли собой «своеобразную педагогическую энциклопедию, знакомящую учителей с разнообразием наглядных средств обучения, методикой их использования, с новейшими достижениями педагогической науки» (Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР, 1976, с. 360). С 1876 г. он начинает издавать ежемесячное обозрение периодической литературы, учебных пособий и книг по педагогике и «училищеведению» под названием «Педагогический музей». В 1898 г. под руководством профессора П.Ф. Каптерова впервые было предпринято издание «Энциклопедии семейного воспитания и обучения», которая явилась плодом деятельности существовавшего при музее «Родительского кружка», разрабатывавшего проблемы воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Издаваемые музеем каталоги пособий и коллекций по существу играли роль методических руководств для педагогов.

Народные чтения и публичные лекции, которые начались с 1871 г. Их программы были дифференцированными. Так, наряду с чтением для солдат в казармах организовывались лекции «для интеллигентных слушателей» с заметным преобладанием тем по литературе, естествознанию, педагогике. С 1872 г. комиссии по организации народных чтений, созданные в Москве, Воронеже, Харькове, Кишиневе, Одессе и других городах, получали из музея программы, методические указания, а подчас и тексты чтений. В 1895 г. при музее был организован Отдел содействия самообразованию, главной задачей которого стала разработка программ для самообразования, в составлении которых принимали участие крупнейшие ученые – И.П. Павлов, Д.А. Анучин, И.П. Бородин.

Производство школьных наглядных пособий стало одним из важнейших направлений деятельности музея. К изготовлению дешевых пособий были привлечены даже заключенные Морской исправительной тюрьмы, которые быстро осваивали новое дело. Стоимость производимых ими пособий была в 2 – 3 , а то и в 10 раз ниже, чем цена аналогичных образцов в торговле. К 1872 г. начальные школы и отдельные семьи могли приобрести необходимые образцы. Наряду с этим выполнялась методическая задача: в музее были созданы комиссии, которые разрабатывали принципы отбора пособий для различных стадий обучения.

Временные учительские курсы (с 1872 г.) для преподавателей. Чаще всего они проходили в виде открытых заседаний Учебно-воспитательного комитета музея, где делались доклады по вопросам обучения и воспитания, а также в форме так называемых *образцовых* публичных уроков, которые сопровождались обменом мнений.

Одногодичные курсы для офицеров-воспитателей (с 1900 г.) и *двухгодичные* – для преподавателей в кадетских корпусах (с 1904 г.), благодаря которым музей стал «оплотом учебно-воспитательного дела в заведениях военно-учебного ведомства» (Макшеев З.А., 1914, с. 13).

Участие в организации педагогических съездов. В 1903 г. музей провел I Всероссийский съезд преподавателей русского языка, а в 1906 г. по его же инициативе был созван I Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике. За этим последовал целый ряд съездов учителей-предметников, организаторами которых были члены соответствующих отделов (математики, русского и иностранных языков, физики и др.) Учебно-воспитательного комитета.

Организация народного хора и общедоступных музыкальных классов (с 1872 г.), целью которых была подготовка исполнителей для народных чтений и концертов. Впоследствии именно музыкальные классы явились для музея одним из главных источников его материального существования (хотя плата за обучение была низкой, а число бесплатных учеников довольно значительно). В руководстве и работе классов, где ежегодно обучались от 100 до 250 человек, участвовали Н.А. Римский-Корсаков и М.А. Балакирев.

Как видно даже из беглого перечня форм деятельности музея, он *становится инициатором многих начинаний в области народного образования*. При этом высокий уровень и престиж его работы обеспечивался участием в ней крупных деятелей науки и просвещения. Кроме уже упомянутых с ним теснейшим образом сотрудничали Н.А. Корф, И.М. Сеченов, П.Е. Лесгафт, Л.Н. Модзалевский, А.Н. Острогорский, И.И. Паульсон, П.Г. Редкин, К.К. Сент-Иллер, А.Я. Герд. Все эти ученые, равно как и 400 других добровольных сотрудников, работали здесь на общественных началах, проявляя свойственное российской интеллигенции бескорыстие в заботе о просвещении народа.

Обзор деятельности Музея военно-учебных заведений позволяет назвать его *первым не только по времени возникновения, но и по значению педагогическим музеем России*. Его деятельность имела большой общественный резонанс как за рубежом, так и в России, что, казалось бы, могло стимулировать массовое распространение музеев подобного типа уже в 1870–80-х гг., причем в первую очередь в рамках министерства, непосредственно занимающегося образованием. Но этого не произошло. Вялая позиция Министерства народного просвещения, ведомственная обособленность и возобладавшая в эти десятилетия политика контрреформ не способствовали распространению новаций в деле народного образования. *Рост общественного интереса к предметному методу, к музеям образования, в том числе и педагогическим, характерен в большей степени для 1890-х гг. и начала века*. Тому способствовала новая общественно-политическая ситуация и, в частности, заметная активизация просветительной деятельности земств, которые в этот период начинают открывать новые школы. (Так, в 1894 г. земствами было организовано более 13 тыс. начальных и средних школ, в 1898 – 16 тыс., в 1903 г. – 18 тыс., а в 1911 – свыше 35 тыс. См.: Звягинцев Е.А., 1915, с. 520.) Практическое воплощение в школах идей наглядного образования требовало соответствующих пособий. Однако многочисленные земские школы, равно как гимназии и училища, не имели средств для полноценного обеспечения учебного процесса. Поэтому создание педагогических музеев становится настоящей практической необходимостью.

Отнюдь не случайно, что именно к этому времени относится возникновение так называемых *подвижных (передвижных) музеев*, материалы которых выдавались во временное пользование и практически постоянно находились за пределами их помещений. Эти музеи были призваны насытить школы всех ступеней учебными пособиями, дать в руки преподавателю инструмент для осуществления «зрительного» образования.

Самым крупным музеем такого рода был *Петербургский подвижной музей наглядных учебных пособий*. Весьма примечательна история его создания. Он был организован в 1892 г. группой частных лиц – учителей и учительниц, ученых и литераторов, – которые, «зная по личному опыту, как сильно страдает преподавание многих предметов вследствие отсутствия наглядных пособий, задумали помочь этому делу... Все участники и участницы... собрали в одно место коллекции и соответствующие цели предметы, какие нашлись у каждого из них, чтобы пользоваться ими на началах взаимного обмена... На взносы членов кружка и на собранные ими деньги была нанята... комната в одно окно в помещении одной частной библиотеки. Идея Подвижного музея стала распространяться очень быстро...» (Страхова М., 1902, с. 10). Уже в 1893 г. он открылся для всеобщего пользования. Музей обслуживал школы всех ступеней, был связан с внешкольным образованием, например, выдавал пособия различным краткосрочным курсам (в том числе пожарных, певчих, массажистов), народным аудиториям, рабочим клубам. Клиентами музея становились и частные лица (среди них – генерал Данилович, воспитатель Николая II). На один день выдачи приходилось здесь свыше 1500 предметов. Столь интенсивная деятельность обеспечивалась тем, что при музее существовали мастерская и склад учебных пособий, которые были связаны с провинцией и

обслуживали преимущественно ее, а также издательский отдел, систематически печатавший указатели наглядных пособий.

Плата за пользование пособиями была очень незначительна: разовая составляла от 2 копеек до 1 рубля, а абонементная от 3 до 15 рублей в год. Эта выручка не покрывала расходов музея, однако установка на некоммерческий характер была принципиальной как для основателей музея, так и для продолжателей их дела. Музей существовал на средства от казны, сборы от лекций, концертов, вечеров, а также на благотворительные пожертвования. Наиболее ценный вклад внесла Постоянная комиссия по техническому образованию Императорского Русского технического общества, которое стало официальным патроном музея с 1894 г. В разные годы на помощь ему приходили Академия наук и Санкт-Петербургский университет, Казанский университет, Академия художеств, Военно-медицинская академия. Заключенные Шлиссельбургской крепости изготавливали для музея наглядные пособия. Множество пожертвований поступало от частных лиц. Так, графиней С.В. Паниной музею было безвозмездно передано двухэтажное здание флигеля при Лиговском народном доме, куда он переезжает в 1902 г. (поэтому часто музей называли «Панинским»). Бесплатно участвовали в его работе крупные деятели внешкольного образования, например, знаменитый библиограф и писатель Н.А. Рубакин, который основал при музее Отдел помощи самообразованию (он был также одним из основателей аналогичного отдела Педагогического музея военно-учебных заведений). Все перечисленное позволяет признать правомерность сказанного о музее одной из его основательниц М.Н. Страховой: «Это, безусловно, дитя общественной инициативы, вклад и работа многих» (там же, с. 6).

С этим музеем связано имя музейного педагога, которое уже упоминалось на страницах этой книги. Имя это незаслуженно забыто, а потому расскажем об этом замечательном человеке и его уникальной судьбе поподробнее.

Михаил Васильевич Новорусский (1861–1925) – специалист по естественно-научному и внешкольному образованию, теоретик музейного дела. Вышел из среды духовенства: отец был псаломщиком села Новая Русса (отсюда фамилия) Новгородской области. Образование получил в Духовной академии Санкт-Петербурга. Его диссертация была оценена высшим баллом, а кафедра богословия просила оставить его в качестве стипендиата. Однако Новорусский начинает педагогическую деятельность в одной из женских гимназий Петербурга, которая, впрочем, скоро прекращается. Его рассуждения о сущности христианского учения, о судьбе России и доле русского народа дали основание дирекции обвинить Новорусского в антиправительственной пропаганде и отстранить от преподавания.

В это же время происходит сближение Новорусского со студенческим землячеством, увлечение марксизмом и знакомство с Александром Ульяновым, возглавлявшим террористическую фракцию «Народной воли». Это знакомство сыграло роковую роль в судьбе Новорусского. После долгих колебаний он предоставляет свою квартиру для изготовления динамита, который впоследствии был использован при покушении на Александра III. И хотя роль его в этом преступлении была пассивной, вместе с другими террористами Новорусский был осужден. Его приговаривают к заключению в Шлиссельбургской крепости, где он провел 18 с половиной лет – вплоть до 23 октября 1905 г. Здесь, не без влияния легендарного революционера Николая Морозова, он утверждает в мысли, что единственное, что делает человека свободным и независимым от внешних обстоятельств, – это труд и творчество. Новорусский начинает изучать естественные науки и, исповедуя робинзоновский принцип «человек должен все делать сам», овладевает многими навыками и ремеслами. В тюрьме произошла его первая встреча

с Подвижным музеем. Однажды, листая журнал, он натолкнулся на информацию об этом музее и предложил товарищам заняться изготовлением пособий. Впоследствии М.В. Новорусский писал: «Лично я всем своим естественнонаучным образованием обязан музею, его коллекциям и работой для него... Краткий эпизод (вскоре это сотрудничество было запрещено тюремным начальством – М.Ю.) сношения с Музеем остался в моей памяти самым благодарным временем из всей продолжительной жизни в Шлиссельбурге» (Новорусский М.В., 1920, с. 150).

После освобождения Новорусский активно включается в жизнь: преподает, пишет воспоминания и книжки-сказки по естественным наукам для детского чтения, которые задумал еще в заключении (среди них – «Грибное царство», «История снежинки. Из жизни зимней природы», «Незримая жизнь почвы», «Приключения мальчика меньше пальчика : Из жизни насекомых»). Уже после Октябрьской революции возглавляет Совет по делам учебных заведений Наркомпроса, добиваясь открытия по всей стране сети специальных учебных заведений для подготовки агрономов, зоотехников и т.п. Однако главным его делом становится Музей. С 1909 г. Новорусский возглавляет Петербургский подвижной музей наглядных пособий, а затем создает Сельскохозяйственный музей в Соляном городке, присоединив к нему Музей живой природы.

М.В. Новорусский был окружен ореолом «государственного преступника», пострадавшего от царизма, хотя сам признавался, что всегда конфузился, когда видел свое имя в ряду революционеров: «...В моем прошлом, можно сказать, не было никакого политического прошлого... Политическое воспитание я получил только в Шлиссельбурге» (Новорусский М.В., 1920, с. 13). Новорусский скоропостижно скончался в 1925 г. (не дожив до того дня, когда его младший брат-священник, протестовавший против закрытия церквей, был расстрелян). Кто знает, спасло бы его это прошлое от репрессий 1930-х гг.

В лице М.В. Новорусского Подвижной музей наглядных пособий в Санкт-Петербурге обрел истинного лидера и получил новый импульс для развития. В свою очередь, этот музей стал идеальным местом для воплощения идей Новорусского, считавшего, что путь обновления образования, а значит и всего общества, лежит только через музей, через осуществление наглядного метода. Он ратовал за то, чтобы музей был не затхлым хранилищем ценностей, а средством воспитания истинно образованных людей, осознающих великую культурную ценность Музея.

Педагогический музей военно-учебных заведений и Петербургский подвижной музей наглядных учебных пособий были своеобразными «айсбергами», которые возвышались над морем педагогических музеев. Они же служили стимулом для их возникновения и развития. К 1913 г., по свидетельству Н.А. Флерова, в России насчитывалось уже около 150 педагогических музеев. Только в Москве их было более 10 и среди них: Педагогический музей Общества воспитательниц и учительниц (1870), Музей по воспитанию, обучению и презрению глухонемых (1888), Музей наглядных пособий воскресных школ (1893), Педагогический музей при Московской дирекции народных училищ (1894), Постоянный и передвижной музей учебного отдела Общества распространения технических знаний (1902), Городской музей учебных наглядных пособий (1905), Педагогический музей Учительского дома (1912).

В Санкт-Петербурге, помимо двух названных, находились Постоянная выставка по церковному школьному делу и кабинет учебных пособий при Училищном совете Святейшего Синода (1903), Музей учебных пособий Общества народных университетов (1913), Кабинет учебных пособий при Санкт-Петербургской дирекции народных училищ, Музей наглядных учебных пособий Санкт-Петербургского уездного земства.

Педагогические музеи имелись почти во всех городах Московской губернии, в том числе – в Можайске, Волоколамске, Рузе, Серпухове, Подольске, а также во многих других городах российской провинции. К числу наиболее известных относились Педагогический музей при дирекции народных училищ Нижегородской губернии (Нижний Новгород, 1872), Одесский педагогический музей (1912), Музей цесаревича Алексея при Управлении Киевского учебного округа (1905), Педагогический музей Кавказского учебного округа (Тифлис, 1886). Подобные музеи были также в Новгороде, Орле, Рязани, Твери, Туле, Курске, Вятке, Перми, Самаре, Саратове, Полтаве и многих других городах России.

Обратимся теперь к примеру одного из *типичных педагогических музеев провинции*, чтобы уяснить, как была организована их деятельность, какова была аудитория и формы работы с ней. *Педагогический музей при Ярославской дирекции народных училищ* был открыт в 1893 г. Он взял на себя «заботы о расширении познаний учащихся начальных училищ путем ознакомления их с книгами научного и педагогического содержания, с наглядными пособиями и способами их применения в школе» (Отчет о деятельности Педагогического музея при Ярославской дирекции народных училищ, 1915–1916, с. 3). Музей знакомил учителя с современными методами образования, с новейшими типами учебников, с лучшими образцами учебных пособий, приборов.

В своей деятельности он подчинялся «Инструкции комитета по заведыванию педагогическим музеем при дирекции народных училищ» (1903). В комитет, наряду с заведующим музеем, входили: инспектор народных училищ, инспектор одного из городских училищ, учитель и учительница начальных училищ. Таким образом, музей становился центром объединения педагогических сил города. На комитет возлагались функции руководства музеем, в том числе: попечение о развитии его деятельности, наблюдение за сохранностью материалов, принятие мер для ознакомления учителей с наглядными пособиями и методическими руководствами. При этом члены комитета работали на общественных началах, безвозмездно. Фиксированную зарплату получали лишь постоянные штатные сотрудники: заведующий, его помощник и библиотекарь. (Это, однако, было характерно только для музеев, создаваемых, подобно Ярославскому, при ведомстве Министерства народного просвещения. В отличие от них работники большинства других музеев трудились бесплатно.)

Как и другие педагогические музеи, Ярославский был обращен прежде всего к *учащим*. «Современное учительство, – писал заведующий Ярославским музеем учитель А.В. Ананьев, – смотрит на музей как на своего ближайшего помощника в сложном педагогическом деле. Идя в музей, оно ищет ответы на все злободневные вопросы школьной практики...» (там же, с. 29). Этим определялся характер аудитории. Так, в 1915 г. Ярославский музей посетили 373 человека, среди которых были преподаватели городских начальных училищ, студенты учительского института, слушатели постоянных педагогических курсов, а также гимназисты. Для посетителей проводились своеобразные экскурсии: делались обзоры наглядных пособий и указывались методы их использования. Однако различные культурные акции изменяли лицо аудитории педагогического музея. Так, когда Ярославским музеем «с целью поучиться друг у друга в осуществлении принципов трудовой школы» была организована выставка самодельных наглядных пособий, которые выполнялись учащимися городских училищ на внеклассных занятиях, то ее посетил «весь город» – взрослое население и учащиеся.

Продолжим характеристику сети педагогических музеев. Подавляющее их *большинство (примерно две трети)* были созданы по инициативе и при участии земств. С деятельностью земств связано и географическое распределение сети музеев. Наибольшее их число приходилось на центральные губернии, входящие в Московский и Санкт-Петербургский учебные округа, где общественная жизнь и, следовательно, земская деятельность достигали

наивысшей активности. По мере удаления от центральных районов плотность распространения музеев заметно снижается.

Большая часть земских музеев имели *подвижной характер*, что как нельзя более соответствовало потребностям школ, в особенности тем из них, которые находились в относительном удалении от города. Возможность получить на определенный срок и использовать в обучении необходимые пособия – карты, приборы, таблицы – привлекала учительство и определила этот тип музея как наиболее рациональный. Кроме земств музеи учреждали различные общества (например, учительские, распространения грамотности и ремесел, попечительства о народной трезвости), кружки (к примеру, семейно-педагогические), а также учебные округа и дирекции народных училищ, которые «близко видели драму учителя, вынужденного описывать то, что нужно показывать» (Новорусский М.В., 1911, с. 83). В отличие от земских, педагогические музеи обществ, кружков, учебных округов и дирекций имели, как правило, *стационарный характер*.

Жизнедеятельность и передвижных, и стационарных педагогических музеев обеспечивалась, главным образом, *поддержкой просвещенной прослойки населения* (при достаточно слабой роли Министерства народного просвещения). Музеи, нужные обществу, существовали благодаря широкой общественной инициативе. Картина возникновения и жизни этих музеев – свидетельство того, насколько значима была для интеллигенции идея служения народу и отечеству. Подвижничество, благотворительность, энтузиазм – вот те ключевые понятия, без которых нельзя уяснить, что побуждало ученого или учителя, писателя или просвещенного купца жертвовать значительные интеллектуальные и физические силы, время и, наконец, значительные материальные средства на музей.

Конечно, *педагогические музеи были весьма неравноценными*. Достаточно объективную, по всей вероятности, картину рисует Н.А. Флеров. Он пишет, что есть музеи, в которых жизнь незаметна, «да и, по-видимому, она и не существует: там что-то пишут, иногда собирают, беседуют, выносят постановления; иногда зайдут как бы случайно 2 – 3 человека в неделю; посмотрят – уйдут; кое-кто из знакомых берет пособия, аккуратно возвращая их. Вот и все... В противоположность таким музеям есть музеи, в которых все говорит о деятельности, творческой инициативе, стремлении создать нечто единственное, культурный уголок» (Флеров Н.А., 1913, с. 97). Можно также отметить, что и тогда спутниками музейного дела были слабая материальная база, бедность, теснота, а также известная пассивность самих работников музеев, не всегда использующих данные им возможности. Однако педагогические музеи жили, число их множилось. Все вместе они *совершили своеобразный переворот в рутинной системе образования России, пропагандируя методы наглядного обучения среди учительства, а также способствуя приобщению к культуре самых широких слоев населения*.

После революции с упразднением многих государственных структур и просветительных обществ, с распадом земств большинство педагогических музеев прекратили свое существование. Лишь некоторые продолжали жить, хотя и под другими «вывесками». Постепенно начала складываться новая система педагогических музеев, основанная уже на иных принципах.

Эволюция педагогических музеев

Вновь обратимся к самым крупным педагогическим музеям, которые с наибольшей полнотой отразили суть этого явления и, в известном смысле, стали своеобразным памятником педагогическому музею дореволюционной России. Они же в полной мере испытали на себе давление нового времени.

Музей военно-учебных заведений в 1918 г. приказом народного комиссара по военным делам был передан в ведение Наркомпроса РСФСР и получил новое название – *Центральный*

педагогический музей (позднее в, 1920 г. после слияния его с Экспертной палатой наглядных учебных пособий, основанной в октябре 1918 г., он стал именоваться *Всероссийским педагогическим музеем*). Передачей музея из военного ведомства в ведение Комиссариата народного просвещения предполагалось усилить его значение как главного педагогического центра. Однако на первых порах начали происходить те характерные для послереволюционного времени события, которые приводили к самым негативным последствиям. Наркомпрос назначил нового заведующего, который «начал с того, что порвал не только с прежней администрацией музея, но и с собиравшимися в музее для педагогической работы... Таким образом, Центральный педагогический музей оказался без педагогов» (Центральный педагогический музей, 1918, с. 175). Эти акции нового руководства были тем более разрушительны, что мощь и сила музея, повседневное существование и формы организации деятельности целиком основывались на общественной поддержке. К чести Наркомпроса, он сделал своевременные выводы из создавшейся ситуации: «удалил неудачника-заведующего и назначил для управления музеем коллегию... Коллегия покончила с разрушительными начинаниями своего предшественника и привлекла к организационной работе видных педагогов из прежних деятелей музея» (там же, с. 176).

Итак, в 1918 г. музей был спасен от гибели, но все же его жизнь оказалась недолгой. В 1924 г. на базе музея, а также упраздненных к тому времени Педагогического и Экскурсионного институтов создается Государственный институт научной педагогики (ГИПН). На этом формально Педагогический музей военно-учебных заведений прекратил свое существование. Мы можем проставить даты его жизни: 1864–1924. Но это только формально. Коллекции музея, уже в структуре ГИПН, продолжали служить педагогической науке и практике. Со всей очевидностью в деятельности этого института прослеживались традиции, восходившие к Музею военно-учебных заведений. Как и музей, институт имел кабинеты по различным дисциплинам с богатейшими коллекциями наглядных пособий, а также мастерские по их изготовлению: после апробации они поступали на заводы для массового производства. Помимо штатных сотрудников в деятельности ГИПН принимали участие около 70 добровольных помощников-учителей, т.е. здесь продолжала осуществляться идея объединения педагогов, создания общественного актива.

Окончательное разрушение музея связано уже с войной и послевоенным временем. Здание в Соляном городке, которое он занимал с 1871 г., погибло в период блокады Ленинграда, а оставшиеся фонды были эвакуированы в Москву и размещены в башнях Новодевичьего монастыря. Позднее их взял на учет Музей по народному образованию АПН РСФСР, основанный в 1943 г. и в 1961 реорганизованный в Дом пропаганды педагогических знаний.

Славой и масштабами деятельности с Музеем военно-учебных заведений в дореволюционной России мог сравниться лишь петербургский *Подвижной музей наглядных учебных пособий*, к судьбе которого обратимся теперь. В советское время он получил новое название – *Центральный внешкольный педагогический музей*. В первые послереволюционные годы все складывалось для него благополучно. Из флигеля при Лиговском народном доме он переезжает в более просторное, хорошо оборудованное помещение, что позволяет ему шире развернуть свою деятельность. Здесь впервые организуется библиотека с читальным залом (прежде музей использовал библиотеку и читальню Лиговского народного дома), а также передвижные выставки и показательная школа для взрослых. Особое внимание обратим на школу как совершенно новое для этого музея и характерное для времени явление.

В школе, открытой в 1921 г., начали занятия около 150 человек, в основном рабочие, красноармейцы, служащие в возрасте от 16 до 22 лет. В основу программы был положен план общеобразовательной школы для взрослых, составленный Губполитпросветом, который, однако, значительно обогатился возможностями музея, музейной тематикой. На уроках,

беседах-чтениях по русской истории и литературе широко использовались наглядные пособия, учащиеся посещали выставки (например, посвященные Н.А. Некрасову и Ф.М. Достоевскому), участвовали в экскурсиях в Русский и Этнографический музеи, Эрмитаж, Детское Село, Павловск, Петергоф, Гатчину (всего за учебный год было организовано приблизительно 30 экскурсий). Школа строила свою работу, опираясь на богатые просветительские традиции Петербургского подвижного музея. Слушатели посещали вечера и концерты, а также публичные лекции, которые продолжали читать ведущие ученые: В.И. Вернадский, Е.В. Тарле, А.Е. Ферсман, П.Е. Щеголев и др. При этом школа стремилась приобрести показательное значение, т.е. стать своеобразным научно-методическим центром, где апробировались принципы использования наглядности в процессе образования взрослых. Как отмечает автор статьи о школе Е. Френкель, «не все планы удалось осуществить... Занятия в музее удалось поставить лишь по отделу естествознания и отчасти физики. Но в будущем году... будет возможно проводить в кабинетах работу слушателей школы по всем предметам» (Центральный внешкольный педагогический музей, 1922, с. 42). Не только школа, но и музей строил планы на будущее. Однако осуществить их не удалось. Последнее упоминание о музее относится к 1922 г.: в марте на заседании коллегии А.В. Луначарский докладывал о предоставлении Петрогубполитпросвету части полученных из-за границы экспонатов для Педагогического внешкольного музея. Можно предположить, что после 1922 г. существование музея оказалось недолгим.

Мы познакомились с судьбой наиболее крупных и знаменитых музеев, которые пытались приспособиться к новым условиям, но все же не уцелели. Приблизительно так же складывалась жизнь других педагогических музеев, которые становились *жертвой реорганизаций*.

Примером может служить *Педагогический музей в Казани*. Он был основан в 1905 г., а к 1917 г. уже обладал имуществом, которое оценивалось в несколько миллионов рублей: коллекциями наглядных учебных пособий, кабинетами по гигиене, физике и экспериментальной психологии, библиотекой. Он вел собственную издательскую деятельность, выпуская брошюры, книги и таблицы. Значение и размах его образовательной деятельности были столь очевидны, что в 1918 г. была создана специальная комиссия, которая должна была подтвердить его статус как самостоятельного учреждения педагогического характера, открытого для широкой публики. Однако деятельность комиссии не привела к желаемым результатам. В 1919 г. постановлением Коллегии Казанского губернского отдела по просвещению педагогический музей «с принадлежащей ему библиотекой стал составной частью Казанского губернского музея», превратившись в отдел учебных пособий (Кудинов А., 1921, с. 79).

Из рассмотрения судьбы этих трех музеев мы могли бы сделать вывод, что этот вид образовательного музея не был нужен стране, пытавшейся перестроить сложившуюся до революции систему просвещения. И были бы не совсем правы. Потому что наряду с реорганизацией, диффузией педагогических музеев происходило совершенно обратное. *В первое послеоктябрьское десятилетие начали создаваться новые педагогические музеи, потому что идея использования музея в целях образования была отнюдь не чужда новой власти*.

Здесь уместно вспомнить, как В.И. Ленин определял сущность социализма: «Советская власть + прусский порядок железных дорог + американская техника + американское народное образование ... = социализм» (Ленин В.И. Планы статьи «Очередные задачи Советской власти», с. 550). Таким образом, педагогическая концепция единой трудовой школы, формировавшаяся после Октября, в значительной степени ориентировалась на американскую модель образования, где существенная роль отводилась музеям. Недаром американская методика образования в музее неоднократно и весьма сочувственно обсуждалась тогда

музейными специалистами (см.: Зеленко А.У. 1926; Романов Н., 1926). Поэтому дореволюционные традиции включения музеев в систему образования, характерные и для многих зарубежных стран, прежде всего США, поддерживались и развивались новой властью. Отметим, что наибольшее развитие в Соединенных Штатах получили детские музеи (о них – в следующем разделе). Может быть поэтому, а также потому, что до 1917 года у нас развит был тип школьного музея, построенного на принципах детского труда и детской самостоятельности, после революции приоритетное развитие получает совершенно иной тип педагогического музея. Его характерными чертами является следующее.

Во-первых, он рассчитан не только и не столько на педагога, сколько на учащихся, которые непосредственно в музее изучают материал по той или иной теме; во-вторых, в нем наглядные учебные пособия соседствуют с работами, изготовленными руками детей; в-третьих, этот музей обрастает кружками, где учащиеся работают по его материалам и заданиям. Итак, речь идет о педагогическом музее, адресованном не только учителю, о музее, преследующем учебные цели, но одновременно ориентированном на развитие детей в процессе их самостоятельной практической и творческой работы. Идея подобного музея была близка концепции, изложенной в «Основных принципах единой трудовой школы» (1918), где подчеркивалась, в частности, необходимость противопоставить словесным методам образования активные, основанные на детской самостоятельности. Как пишет в энциклопедической статье, относящейся к середине 1920-х гг., исследователь педагогических музеев советского времени, «для трудовой школы, основанной на активности детей, требовался музей-лаборатория, с подвижной структурой» (Вербловская А., 1928, с. 582).

Таковыми стали *районные педагогические музеи*, которые были наиболее близки запросам школьной жизни, т.к. *обслуживали практически все учебные заведения конкретного района.* Причину их появления и распространения следует искать, вероятно, в крайнем обнищании школы, пережившей годы революций и последующей разрухи. Вот как описывает такую школу учитель из Одессы: «Библиотека рассыпалась, учебные пособия износились, от географических карт остались или палки, или жалкие лохмотья на палках, стеклянная посуда побита, приборы требуют ремонта и т.д. – картина знакомая, картина школы, в которой шли непрерывной чередой митинги, собрания, вечера “с танцами до утра”, в которой перебивали войска всех родов оружия, летучие лазареты, канцелярии и т.д.» (Георги А., 1924, с. 96). Идея районного музея, непосредственно ориентированного на нужды школы, была достаточно популярна среди учительства. Однако *наибольшее распространение районные музеи получили в тех городах, где для этого имелась база – созданные еще до революции педагогические музеи.*

Подтвердим сказанное рассмотрением районных педагогических музеев Москвы. В начале 1920-х гг. здесь имелось 14 районных педагогических музеев, пять из которых были основаны в дореволюционный период: Музей для школ II ступени в Большом Кисловском переулке (бывший Педагогический музей учебного отдела ОРТЗ), Стационарный педагогический музей (бывший Городской музей учебных пособий), Замоскворецкий, Краснопресненский, 2-й Бауманский музеи. Остальные девять (Алексеево-Ростовский, Бауманский 1-й и Бауманский 3-й, Бутырский, Мещанский, Рогожско-Симоновский, Сокольнический, Сущево-Марьинский, Хамовнический) были открыты уже в советское время, главным образом в 1918–1919 гг. Вся Москва в пределах Садового кольца была буквально покрыта сетью подобных музеев.

Как уже отмечалось, после революции происходит переориентация педагогических музеев на работу с учащимися. Помимо снабжения школ наглядными пособиями, районные музеи проводят занятия с детьми непосредственно в своих помещениях. Масштабы этой работы таковы: в 1922/1923 учебном году было обслужено 93% из 326 школ столицы, 89% детских домов, 21% детских садов, 32% колоний. Помимо чисто учебной работы, музеи

организуют выставки детских работ, которые являются результатом деятельности работающих при музеях кружков. Как и дореволюционные педагогические музеи, районные музеи активно занимаются повышением профессиональной квалификации учительства, прежде всего, через пропаганду методов наглядного обучения.

Итак, *районный музей – это учреждение с весьма широкой музейно-педагогической программой, которая постепенно становится, если сравнивать с дореволюционным периодом, гораздо ближе к программам обычных, непдагогических музеев.* Различия между ними определяются характером собраний. Представление о коллекциях районных дает следующее описание одного из отделов музея на Красной Пресне: «Вот комната с темой “Охрана здоровья”... По стенам картины, изображающие скелет, мускулы, внутренние части тела, изображения глаза, уха. В углу препараты – череп, скелет. Дальше – измерители роста, веса, силы дыхания. Кроме того, в определенные дни приносятся из мясной лавки телячья печень, легкие, сердце, почки» (Карпова Н., 1928, с. 117).

Эта «вторичность» педагогического музея – по сравнению с классическим – осознавалась учителями, которые, однако, чувствовали в нем необходимость, отмечая, что он помогает оживить и углубить работу ребят в школе. Районный музей актуален именно потому, что он был максимально приближен к школе, и территориально, и с точки зрения обеспечения ее потребностей. Он был центром объединения учителей района, средством связи их с местными органами народного образования (музеи находились в ведении ОНО), а также повышения профессиональной квалификации и музейной культуры педагога, местом учебы школьников и одновременно способом объединения, общения детей на основе общего дела, коллективного творчества. Польза педагогических музеев очевидна. Однако в течение последующего десятилетия, вплоть до конца 1920-х гг., происходят существенные изменения в их деятельности. Формируется представление, что популяризация методов наглядного обучения не является для них главной задачей. В связи с этим происходит переориентация этих музеев на «все население» района; что дополняется процессом резкой идеологизации их деятельности. Кроме того, по отношению к школе музей начинает выполнять инспекторские функции, несвойственные ему ранее. Все это приводит к утрате лица, а как следствие – к исчезновению районных музеев.

Музеи, о которых шла речь до сих пор, по содержанию своих коллекций и формам деятельности имели все же много общего с тем педагогическим музеем, который начал формироваться в России с 1860-х гг. Сам факт их существования можно расценивать как сохранение до определенного времени, с известными модификациями и потерями, традиционного педагогического музея. Однако одновременно в 1920-е гг. начал формироваться совершенно другой тип музея образования, который, в конечном итоге, оказался более живучим, и определил перспективу развития образовательных музеев уже в наши дни.

Музеи истории образования

Перед этими музеями стояла задача «выявления во всей полноте фактического состояния дела народного образования в районе, направления его развития, местных условий... образовательных потребностей края» (Познанский Н., 1927, с. 2). Так определял его предназначение автор концепции одного из самых первых музеев истории народного образования в России Н. Познанский, создавший подобный в Саратове на базе уже существовавшего там педагогического музея. Новый тип музея практически ничем не походил на старый, поскольку совершенно изменена была его суть. Вместо собрания наглядных пособий – источники по народному образованию в регионе в широком историко-культурном контексте; вместо преимущественной деятельности по пропаганде методов наглядного обучения – научная работа по изучению истории образования и его перспектив в

тесной связи с краеведением. Впрочем, новая ориентация не исключала значение музея как центра профессионального общения педагогов и распространения культуры среди населения: «Музей естественно превратится в такой культурный центр, куда невольно будет стремиться всякий, кому близко дело народного образования» (там же, с. 12). Такой образовательный музей мыслится как традиционный институт хранения, изучения и презентации культурного наследия, ориентированный на определенную профильную дисциплину – историю педагогики. Он должен документировать процесс становления и развития школы в стране, в регионе и служить средством приобщения учителей и студентов педвузов к традиционной системе образования или к новациям в этой области.

Постепенно музей истории образования совершенно вытеснил педагогические музеи наглядных пособий, развитие которых было признано нецелесообразным. Это, на наш взгляд, имело роковые последствия для музеев других типов. Функцию «иллюстрации» учебника стали выполнять исторические, краеведческие, естественнонаучные, литературные и прочие музеи, что соответственно сказалось на формировании *школоцентристской* концепции.

Этот путь – от музеев наглядных пособий, служивших утверждению предметного принципа обучения, к музеям «классического» типа, которые документируют историю школы, – прошли зарубежные музеи. Музеи истории образования существуют во многих странах (только в Европе их свыше двух тысяч). К ним можно отнести Национальный музей образования в Габрово, Музей истории дошкольного воспитания в Варшаве, Музей по истории школы в Нюрнберге, Национальный музей образования в Париже, Музей образования в Руане и Музей истории образования департамента Об, Музей национальной кампании по борьбе с неграмотностью на Кубе, Национальный музей грамотности в Никарагуа.

Деятельность современных музеев образования раскроем на примере *Музея истории образования департамента Об* во Франции. Этот музей был основан двумя специалистами по истории образования, которые предложили наилучший способ решения проблемы сохранения того, что еще осталось от старой школы. Заручившись поддержкой Министерства образования Франции и местных органов, Ж.-К. Лауффенбергер и К. Пенье добились разрешения на открытие музея при Центре педагогической документации департамента Об. Музей был открыт в 1977 г. и обосновался в здании старой начальной школы.

С самого начала к его деятельности была привлечена общественность. Здесь была создана Ассоциация друзей музея, которая прежде всего стала содействовать пополнению фондов. Постепенно музей стал обладателем значительных коллекций, в состав которых вошли: *мебель* (парты, шкафы, доски), *учебное и научное оборудование* (лабораторные приборы, проекторы, печатные машинки), *канцелярские товары* (тетради, промокашки, ручки), *игры и игрушки* (развлекательные и развивающие), *периодические издания* (публикации по проблемам образования, детские журналы), *книги* (учебники, справочная литература), *документы* (классные журналы, каталоги школьных библиотек), *аудиовизуальные материалы* (кино- и фото пленки, пластинки, фотографии), *предметы мемориального характера и символика* (медали, значки), *одежда для детей и кукол*. Эти коллекции стали доступны для широкой публики, причем не только в экспозиции. Каждый желающий (в музей обращаются главным образом специалисты: исследователи и учителя) может получить консультацию по поводу того или иного документа и познакомиться с ним, предварительно составив подробную заявку.

Одновременно свидетельства истории образования становятся доступными благодаря широкой издательской деятельности музея. Он выпускает ежегодник, где печатаются исследования ученых, а также брошюры, знакомящие с забытыми страницами истории образования в департаменте, вновь открываемые музеем. Другая форма издательской деятельности – выпуск копий старых документов (например, реклама детских игр начала

века). Музей организует семинары и лекции ведущих специалистов по педагогике, сотрудничает с университетами. По утверждению создателей, он представляет собой «банк исторической памяти и одновременно коллекцию», служащие интересам общества (Лауффенбергер Ж.-К., Пинье К., 1990). Музей, как мы видим, *работает в режиме научно-исследовательского центра, комплектуя и храня, изучая и популяризируя документальные свидетельства местной истории образования.*

Подобные музеи существовали и ныне существуют в России. Неоднократно ставилась задача создать *республиканский* музей, который целостно отражал бы историю российской школы. Еще в 1929 г. по решению Наркомпроса РСФСР в Москве был основан Государственный музей по народному образованию НИИ школ РСФСР (позднее он получил название Центрального музея народного образования), который, однако, в 1941 г. вместе с Центральным педагогическим музеем вошел в состав Государственного музея научной педагогики (ГИПН). Во время войны, в 1943 г., Президиум основанной в это время Академии педагогических наук РСФСР вновь создает в Москве Музей по народному образованию, который получает статус научно-исследовательского института, призванного документировать историю развития педагогической мысли в России. Но в 1961 г. он был реорганизован в Дом пропаганды педагогических знаний, а его фонды, переданные в общеобразовательные школы, дворцы пионеров, в институты усовершенствования учителей, оказались утрачены. В 1990-е гг. вновь предпринимаются попытки создания российского Музея образования под юрисдикцией Министерства образования России. Однако, чтобы подобный музей появился и жил, необходимо прежде всего освободиться от многих стереотипов и заблуждений, по-новому оценить процесс развития образования в нашем отечестве и создать нечто такое, что не походило бы на те упрощенные конструкции, которые часто лежали в основе советских музеев истории образования, ориентированных преимущественно на отражение «достижений» и «успехов».

Этот недостаток, в той или иной степени, свойственен *краевым, областным, городским* музеям образования, сеть которых начинает формироваться в 1950–1960-е гг. Однако в отличие от республиканских, они создаются не по постановлению того или иного руководящего органа, а главным образом, по инициативе ветеранов педагогического труда. Вместе с тем, инициатива снизу поддерживается местными ОБЛОНО, ГОРОНО, институтами усовершенствования учителей, отделениями Педагогического общества, домами работников просвещения. Эти музеи работают преимущественно на общественных началах, а центральной фигурой этих музеев является учитель – его труд и наиболее интересные результаты деятельности. В 1970-е гг. в отечественной музееведческой литературе часто звучал тезис о том, что отражать исторические события в музее нужно прежде всего «через человека». Это положение, вероятно, вследствие естественной потребности людей рассказывать «о времени и о себе», своих коллегах реализуется в местных музеях истории образования. Но если прежний педагогический музей, тоже ориентированный на *учащих*, был местом общения и совместной деятельности учителей, то нынешний, на наш взгляд, – это прежде всего памятник учительскому труду, средство профессионального самоутверждения.

Особое место в системе музеев образования занимают *мемориальные* музеи. Они посвящены достаточно ограниченному кругу педагогов. Так, русская дореволюционная педагогика представлена одним, хотя, быть может, наиболее славным именем – К.Д. Ушинским. Ряд музеев основан в память о просветителях, определивших путь развития национальной школы (например, музей И.Я. Яковлева в Чебоксарах). Советская педагогика представлена двумя именами – А.С. Макаренко и С.Т. Шацким. Однако большинство мемориальных музеев находится не в России, а на Украине, где, по совершенно справедливому утверждению С.О. Мелик-Нубарова, «ведется планомерная работа по созданию сети педагогических музеев» (Мелик-Нубаров С.О., 1980, с. 89).

Сравнивая дореволюционные педагогические музеи и современные, мы вправе констатировать, что обозначенный *путь их развития – от музея наглядных пособий к музею истории образования – сопровождался в нашей стране немалыми потерями*. В первую очередь, они обусловлены общей деформацией отечественной педагогики и музееведения, которые сильно зависели от господствующих идеологических установок. *Современные музеи многое утратили с точки зрения своей актуальности*. Ранее педагогические музеи создавались для решения серьезных социальных проблем, служили средством перестройки образовательной системы в целом. Современные музеи истории образования пока *далеки от решения конфликтов в сфере образования*. В какой-то степени потеря актуальности является закономерным процессом, который не мог не происходить в тот период, когда педагогический музей все более становился традиционным музеем: понятия «актуальность» и «музей» отнюдь не всегда должны сопрягаться. Однако в нашей стране *процесс деактуализации музеев образования усилился из-за установки на отражение преимущественно достижений советской школы*.

Прежние музеи, нужные обществу, существовали в огромной степени благодаря широкой общественной поддержке. Ввиду своей общественной значимости, они притягивали и вовлекали в свою орбиту ведущих деятелей науки, просвещения, культуры и были средством формирования профессиональных сообществ. *Современные музеи истории образования остаются малозаметным явлением и интересуют преимущественно педагогов*. Таковы основные выводы, которые можно сделать, прослеживая эволюцию педагогического музея. Перейдем к рассмотрению еще одного вида образовательного музея.

3. ДЕТСКИЕ МУЗЕИ

В 1899 г. в Бруклине (США) был создан первый в мире детский музей. С этого времени начинается история совершенного нового типа музея, в котором все – состав коллекций, приемы экспонирования, методы и формы работы с аудиторией – имеет свою специфику, обусловленную ориентацией на интересы и потребности детей.

За прошедшее столетие число и популярность детских музеев значительно возросли. Сбываются слова, которые принадлежат нашему соотечественнику А.У. Зеленко: «Современный музей – живой, деятельный общественный институт, а не кладбище искусства или науки, работающий при этом не только со взрослыми, но и с детьми, является последним детищем цивилизации XX века. Вслед за ним идет еще одно новое создание культуры человечества – самостоятельный детский музей... обслуживающий интересы “маленького народа” так же широко, как это делают современные общие музеи для взрослых» (Зеленко А.У., 1928, с. 525).

Наша страна не стала здесь исключением, тем более что в России существуют давние, хотя и не достаточно хорошо освоенные традиции создания подобных музеев. Поэтому обратимся к нашим истокам.

Первые детские музеи России

Подобно другим музеям образования, детский возник на волне реформ педагогической системы. Впрочем, первоначально его трудно отделить от школьных музеев, которые создавались для детей и руками детей. В этом смысле их, безусловно, можно считать детскими. Однако в начале века появляются другие, внешкольные формы таких музеев. Уже современники выделяют особый тип музея, называя его собственно *детским*. Побудило отечественных педагогов присмотреться к новому явлению знакомство с деятельностью уже

упоминавшегося Бруклинского детского музея (по брошюре директора этого музея Анны Галлуб «The Work of Childrens Museum»).

Черты нового учреждения для детей просматриваются в первом в России *детском клубе*, созданном «*Сетлементом*» – обществом, основанным в 1905 г. группой педагогов во главе с С.Т. Шацким, Л.К. Шлегер и А.У. Зеленко с целью культурно-просветительной работы с детьми из малообеспеченных семей. Клуб, который также получил название «Сетлемент», находился в Москве, в доме, специально спроектированном для него А.У. Зеленко (в Вадковском переулке). По вечерам здесь собирались дети с окраин города для бесед с сотрудниками и занятий в разнообразных кружках. В одной из комнат «стояло несколько чучел птиц, кое-какая коллекция по ботанике и зоологии и было устроено много полок для детских работ» (Полетаева С.В., 1910, с. 200). Дети с самого первого дня называли эту комнату «музеем» и занялись насыщением его «экспонатами». Группа мальчиков 8 – 11 лет пробовала свои силы в этнографических постройках: начали с русской избы, а потом перешли к жилищу самоедов. Дети 8 – 9 лет занялись лепкой: сначала лепили, что кому вздумается, а затем занялись иллюстрированием сказок. «Работа шла полным ходом, и комната приобрела вид действительно музея, когда в мае 1908 г. общество “Сетлемент” было закрыто Присутствием по делам об обществах и союзах из-за попыток “проведения социализма среди маленьких детей”» (там же, с. 204). Так прекратил свое существование, едва появившись на свет, своеобразный музей детского творчества, и автору статьи о нем оставалось «утешаться тем, что такая работа с детьми, основанная на свободном общении с руководителями и на свободном выборе занятий, дает хорошие результаты не только в Северной Америке, а и у нас на родине» (там же).

Однако приблизительно тогда же в России существовал еще один музей, построенный на принципах детского труда и самостоятельности. Он так и назывался – *Музей «Детского труда»*, и был учрежден по инициативе учителя Н.Г. Гогунцова при Семеновской публичной библиотеке в Курске. Усилия детей направлялись главным образом на изготовления наглядных пособий для школы (музей все расходы на свое содержание покрывал выручкой от продажи работ, которые, впрочем, отличались особой дешевизной). Прикладной характер музея не заслонял высоких целей, ради которых он создавался. Учредитель музея формулировал их следующим образом: приучить детей к труду и воспитать уважение как к собственному труду, так и труду других, развить в них любознательность и потребность в разумных развлечениях, создать детское общество на основе общих интересов, помочь родителям выявить способности и наклонности детей (см. Дурьлина С.Н., 1907-1908).

Итак, первые отечественные детские музеи приобрели характер музея *детского творчества и детского труда*. Они стали средством выявления инициативы личности и коллективного творчества. Эту модель музея мы назовем *музеем-мастерской*.

Новое, послереволюционное время лишь актуализировало идею детского музея. На повестку дня вновь встала задача реформы школы, причем, как отмечалось ранее, с заметной ориентацией на американскую модель образования.

Детские музеи, которые создаются в 1920–1930 гг., можно назвать, если пользоваться современной терминологией, *авторскими*. За каждым из них стоит яркая личность его создателя. Поэтому сейчас мы внесем в анализ интересующего нас явления *биографический элемент*, рассказывая не только о детских музеях, но и об их основателях. Первым в этом ряду должно быть названо имя создателя Музея игрушки.

Николай Дмитриевич Бартрам (1873–1931) – художник, знаток и популяризатор народных ремесел, музейный деятель, но прежде всего *игрушечник*. Он создавал игрушку, исследовал ее историю и значение в жизни ребенка, внес неоценимый вклад в становление отечественного игрушечного производства. Решающее влияние на формирование его

личности имели два человека – отец Дмитрий Эрнестович и фактический руководитель Российского Исторического музея И.Е. Забелин. Художественное образование Бартрам получал в Московской школе живописи. Его первой «игрушечной акцией» стало руководство в 1893–1903 гг. Учебной мастерской игрушечно-столярного производства (находилась на родине Бартрама в усадьбе Семеновка Льговского уезда Курской губернии), где по его эскизам было создано множество игрушек по мотивам русского фольклора. Одновременно в 1900–1903 гг. Бартрам предпринимает длительное путешествие по Западной Европе для знакомства с центрами игрушечного промысла и музеями, хранившими коллекции игрушек. После закрытия Семеновской мастерской и перевода игрушечного дела в Учебно-производственные мастерские Московского губернского земства Бартрам работает в земстве в должности художника, а с 1906 г. возглавляет художественный отдел Кустарного музея в Москве, учрежденного земством в 1885 г. Кроме работы в качестве художника игрушки (по его эскизам было сделано более 100 образцов) и руководителя музея (в его ведении находятся все народные промыслы Московской губернии, включая игрушечные) Бартрам начинает свой путь на педагогическом поприще. Вместе с последователями педагогических идей Л.Н. Толстого И.И. Горбуновым-Посадовым и К.Н. Вентцелем он принимает участие в организации и работе «Дома свободного ребенка». Бартрама особенно занимал вопрос об объединении творческой мысли ребенка с ручным трудом, чему служили всевозможные мастерские «Дома», работой которых он и руководил. Следствием столь близкого соприкосновения со стихией детского творчества и осознания роли игрушки в жизни ребенка и стали выставки, который организует Бартрам в Кустарном музее: «Искусство в жизни ребенка» (1908), «Игрушки прошлого и настоящего» (1909), «Как делают игрушки» (1910). Отсюда лишь один шаг до замысла Музея игрушки, который возникает в период работы Бартрама в Кустарном музее. По свидетельству дочери Николая Дмитриевича, «проект создания Музея вынашивался им, разрабатывался во всех деталях, вплоть до экспозиции, до работы с детьми и работы научного характера. Но время шло, и никаких перспектив на организацию Музея игрушек не было, и лишь с утверждением Советской власти... правительство нашло возможности пойти навстречу предложению отца и помочь ему открыть Музей игрушки» (Бартрам Н.Д., 1973, с. 119). После революции Бартрам включился в работу по сохранению культурного наследия. Он становится сотрудником Отдела охраны памятников искусства и старины Наркомпроса, членом коллегии Главмузея, председателем Союза работников декоративного искусства и художественной промышленности. Он принимает самое непосредственное участие в сохранении усадьбы Хрущевых-Селезневых и дома-усадьбы Л.Н. Толстого в Хамовниках, а также в создании ряда музеев: Бытового музея 1840-х гг. на Собачей площадке (ныне не существует), Музея Л.Н. Толстого на Пречистенке. Но главное – в 1918 г. ему удается добиться постановления Наркомпроса об учреждении *Музея игрушки*, бессменным руководителем которого Бартрам оставался вплоть до своей смерти.

Само время способствовало созданию музея. Весьма обширные личные коллекции Бартрама дополнялись игрушками из национализированных усадеб, игрушечных и антикварных магазинов, из фондов общественных организаций и частных коллекций художников и этнографов. Были получены игрушки из царских дворцов, приходили дарители. Как пишет дочь Бартрама, «игрушки буквально ломались в дверь Музея» (там же, с. 124), благодаря чему в 1920 г. состоялось официальное его открытие. Первоначально музей располагался в доме, где жил Бартрам (Смоленский бульвар, 8), но уже в 1924 г. он переезжает в некогда спасенную Бартрамом усадьбу Хрущевых-Селезневых на Пречистенке (ныне здесь располагается Государственный музей А.С. Пушкина). Создатель музея получает

возможность расположить экспозицию согласно тщательно обдуманному замыслу, раскрывая эволюцию игры и игрушки в жизни ребенка.

В первом зале экспонировались *игрушки – «радость ребенка»*, которые так важны на ранних стадия развития детей. Это были игрушки крестьянской работы из традиционных центров народных промыслов. Во втором зале были представлены *игрушки – «зеркало жизни»*, отражающие быт людей, историю народа. Они становятся необходимы детям тогда, когда в своих играх те начинают подражать окружающей действительности. Третий зал – *начало драматизации, театрального действия – весь посвящен кукольному театру*. В четвертом зале прослеживается путь *от игры к знанию*, от простейшей игрушки (кубик), через азбучное лото, листы с картинками к детской книге. Во всех четырех залах экспонировались первоклассные подлинные материалы, подчас настоящие раритеты. Стены музея были украшены коллекцией детских портретов, преимущественно начала и середины XIX века.

Бартрам стремился к созданию *научно-исследовательского и производственного музея*, который всесторонне исследовал такое явление, как игрушка, и стимулировал развитие отечественного игрушечного производства. Поэтому на базе его музея работают факультет наглядных пособий и художественной игрушки Московского техникума кустарной промышленности, после ликвидации техникума – курсы по изготовлению игрушек для всех желающих, а затем экспериментальная мастерская игрушек.

Но для нас, однако, важно, был ли этот уникальный музей – *детским*, поскольку таковым едва ли может быть назван «витринный» музей, где дети могут лишь взирать на экспонаты за стеклом (как бы они ни были для них интересны). Ответ на этот вопрос заключен в суждении самого Бартрама. «Игрушка, – писал он в книге «От игрушки к детскому театру», – неделимая часть игры, само происхождение слова наглядно говорит об этом... игрушка служит как бы трамплином, коснувшись которого творческая мысль ребенка легко и свободно совершает свой полет в пространство возможностей» (Бартрам Н.Д., 1925, с. 35-37).

Игра и следующая ее ступень – *драматизация* стали неотъемлемой частью музея. Детям разрешалось играть, «представлять» в его залах: в одном из них на полу стояла большая корова, подле которой, вспоминает Бартрам, «часто можно видеть маленьких девочек, сидящих на корточках и с увлечением, настойчиво ее доящих» (Бартрам Н.Д., 1973, с. 43). Для игр была оборудована специальная мастерская, где дети предавались любимому занятию, а взрослые наблюдали за ними. Результатами этих наблюдений становились *не только исследования игровой деятельности ребенка, но и новые игры*. (Одна из них – строительный набор, который, консультируясь с детьми, сделал Бартрам, получила Почетный диплом и две золотые медали на Международной выставке в Париже в 1925 г.) Наконец, частью жизни музея стали представления кукольных театров Москвы, которые объединились вокруг музея, создав здесь своеобразную творческую лабораторию во главе с Н.Я. и И.С. Ефимовыми и при участии Е.С. Домини, С.В. Образцова, Е.А. Хвостенко и др.

Очень скоро Бартрам, которого дети называли «дядя-музей», стал одним из самых известных людей в Москве, а сам музей – наиболее любимым и популярным (по посещаемости он уступал лишь Третьяковской галерее). Но, возможно, это и определило трагическую судьбу Музея игрушки и его создателя.

В 1931 г. было принято решение о переводе музея в Загорск (Сергиев Посад), где вместе с Научно-исследовательским институтом игрушки и техникумом игрушки (оба открыты в 1932 г.) он образовал своеобразный центр игрушечной промышленности, но при этом потерял своего посетителя и на долгие годы утратил значение детского музея. (С 1962 г. и по сей день Музей игрушки входит в различные структуры Академии педагогических наук.) Формальным основанием для решения о переводе, которому тщетно пытался

воспрепятствовать Бартрам, стало намерение разместить в здании музея архитектурные мастерские для строительства Дворца Советов (на месте разрушенного Храма Христа Спасителя). В том же году, когда Москва лишилась Музея игрушки, Н.Д. Бартрам скончался.

Однако в послеоктябрьские десятилетия идея детского музея получила иные воплощения. Этому мы обязаны еще одному замечательному человеку, имя которого уже упоминалось в связи с детским клубом «Сетлемент».

Александр Устинович Зеленко (1871–1953) – архитектор и педагог. Получил образование в Институте гражданских инженеров в Петербурге, после чего занялся в Москве педагогической деятельностью – преподавал рисование. В 1903–1904 гг. он жил в Америке, где познакомился с системой образования детей, основанной на их участии в трудовых процессах. Из Америки он привез идею уже упоминавшихся «сетлементов», которую стал реализовывать на практике. В частности, именно Зеленко разработал проект здания первого в России детского клуба, о котором было рассказано в начале этого раздела. Можно предположить, что наблюдения за работой детей в «музее» этого клуба определили интерес Зеленко к детским музеям США, где он вновь оказался после закрытия российского «Сетлемент» и кратковременного ареста по обвинению в пропаганде социализма. Результатом поездки стала книга «Детские музеи Северной Америки» (Зеленко А.У., 1926), в которой он не только рассказал о детских музеях Америки и Европы, но и изложил собственную концепцию. После возвращения на родину в 1910 г. Зеленко занимается научно-исследовательской и педагогической деятельностью, и только с 1926 по 1929 г., будучи действительным членом Института методов внешкольной работы, получает возможность реализовать на практике некоторые свои замыслы. Вместе со своими коллегами он организует серию детских выставок и пытается внедрить в музеях занятия с детьми по «американскому методу». (Отметим, что его поистине новаторская музейно-педагогическая деятельность осталась незамеченной и не оцененной современными педагогами. О ней даже не упоминается в статье о А.У. Зеленко в Российской педагогической энциклопедии.) С начала 1930-х гг. Зеленко больше не занимается проблемой детского музея. В 1947 г. он защищает диссертацию по архитектуре и начинает работать в Научно-исследовательском институте художественного воспитания АПН РСФСР.

А.У. Зеленко был автором неосуществленного *проекта Детского музея-дворца*, концепция которого в то время не знала аналогов. Основываясь на том, что ребенок познает мир через все органы чувств, и радость его «от впервые виденного, осязанного, понюханного, испробованного несравненно ярче, чем у взрослых, а потребность в таких ощущениях сильнее», он считал, что детский музей «должен подойти к детям прежде всего методом чувственных восприятий и... помочь в выработке “чувственной грамотности”» (Зеленко А.У., 1928, с. 526). Все в нем следует устроить так, чтобы дети загорелись желанием *увидеть, услышать, пощупать, попробовать*, а также *совершить открытия* и что-нибудь *сделать своими руками*. Поэтому в проекте Зеленко есть отделы «смешных вещей» и «вкусных вещей», «света и тьмы», «шумов и музыки», «ощупай и угадай», «любопытных запахов», а наряду с этим – «серьезных научных интересов», «открытий и изобретений», «общественных интересов и современной жизни», «замечательных людей». Завершать музей должен был отдел «красоты».

Предполагалось, что в своем музее дети смогут погружаться в прошлое, например, переодеваясь в костюмы различных эпох или присутствуя на уроке в старой школе. Здесь должны были найти место театр, места отдыха, кафе и библиотека.

Даже из этого краткого описания будущего музея можно судить о грандиозности замысла А.У. Зеленко, предвосхитившего путь, по которому пошло развитие детского музея во всем мире, но только начиная с 1960-х гг. Однако несмотря на то, что строительство Детского музея-дворца получило поддержку сотрудников Наркомпроса, а также некоторых московских музеев, проект, опередивший время, не был реализован.

Усилия Зеленко и его коллег В. Кордес, Я. Мексина и других были направлены на создание детских выставок: «Для детей – про зверей», «Что чем движется», «Школа прежде и теперь», выставки детской книги, а также – специальных программ работы с детьми в традиционном, «взрослом» музее. (Здесь нужно с благодарностью вспомнить имя директора Музея изящных искусств Н.И. Романова, который предоставил группе Зеленко помещения для проведения двух первых выставок и содействовал организации детских программ.) В этих выставках и программах получала развитие идея Зеленко о том, что задача детского музея – предоставить возможность для выявления в детях самостоятельного начала и творческого потенциала: он «дает толчок инициативе личности и сплачивает ее в коллективном творчестве» (там же). Поэтому основным методом работы группы стали так называемые «музейные игры» (или игры «по американскому методу»), частично заимствованные из практики музеев США. Как писал наблюдавший работу группы Н.И. Романов, метод заключался «в насыщении детской фантазии образами исторической эпохи... и в организации для детей занятий более подвижного характера, которые могут дать им больший простор для инициативы искания, разрешения задач, загадок, для моторных реакций... и вообще для углубления переживания с помощью драматизации» (Романов Н.И., 1926, с. 34). Например, на выставке «по движению» маленькие посетители катались в колясочке китайского рикши, а на выставке о старой школе – писали на глиняных табличках, словно древние египтяне. Они отгадывали заменивший привычный этикетаж загадки и таким образом узнавали, что за предмет перед ними, а также клали «билетики» около наиболее понравившихся экспонатов. На занятиях в залах Музея изящных искусств по описанию «находили ту или иную статую, внимательно запоминали позу, движения или композицию фигуры, воспроизводя их в собственных движениях или зарисовках» (там же).

Экспериментальные детские выставки и программы, показывая возможность работать по-новому, имели большой успех. Выставки экспонировались в ряде подмосковных сел, на крупнейших стройках того времени, в некоторых союзных республиках, за рубежом. Тем не менее, скоро вся эта деятельность была свернута. Однако она дала всходы в виде появления в Москве еще одного детского музея. Его создателем был уже упоминавшийся член музейно-выставочной комиссии.

Яков Петрович Мексин (1886–?) – специалист по детской книге и музейный деятель. Родился в г. Зиновьевске в семье мещан, а образование получил на юридическом факультете МГУ. После службы в армии занимался юридической практикой. Революционный 1917 год был связан с коренными изменениями в его профессиональной карьере. Мексин начинает работу на поприще, связанном с педагогикой и изданием детской литературы. Сначала он заведует детским клубом «Наш дом», потом становится организатором и членом коллегии Института детской литературы, а вслед за этим – заведующим отделом детской книги в Госиздате. Одновременно он участвует в деятельности Комиссии по музейно-выставочной работе, которой руководил Зеленко, являясь соавтором его выставочных проектов. В 1929 г. по инициативе Мексина создается База пропаганды детской книги при Музее по народному образованию НИИ школ РСФСР, а в 1934 г. он становится директором Музея детской книги, которым руководит вплоть до своего ареста. Можно предположить, что поводом для него явилось то, что Мексин был членом Всесоюзного общества культурных связей с границей (ВОКС), где занимался организацией международных выставок. В

публикациях 1938 г. он назван «директором-вредителем», а его бывшие коллеги на специальном собрании осудили его антисоветскую деятельность. Жизнь этого талантливого человека прервалась в сталинских застенках в 1940-х гг. (точная дата смерти автору книги неизвестна – М.Ю.).

Основой созданного Я.П. Мексиним *Музея детской книги* стала выставка, организованная к юбилею Госиздата в 1929 г. Сначала эта выставка получила статус уже упоминавшейся Базы пропаганды детской книги, а с 1934 г. музей приобрел самостоятельное значение. В деятельности Музея детской книги нашла воплощение та методика, которая была отработана группой А.У. Зеленко на выставках. Музей преследовал цель *познакомить юных посетителей с различными сторонами такого явления, как детская книга – ее историей, содержанием, оформлением – через включение ребенка в игру, творчество и самостоятельную работу*. «Мы считаем более правильным, – писал Мексин, – постепенно прививать детям интерес и вкус к сосредоточенному знакомству с книгой, чем учить их рассеянно шагать мимо десятка книжных стендов» (Мексин Я.П., 1932, с. 38).

Экспозиция была устроена так, что юные посетители могли участвовать в создании отдельных ее фрагментов. Здесь же проводились музейные игры, дети выполняли задания, которые фиксировали уровень их первоначальных знаний и степень усвоения воспринятого. В *типографии* они не только знакомились с процессом создания книги, но и могли самостоятельно напечатать портреты. *Библиотека* стремилась развить возникший интерес к книге и, учитывая индивидуальные наклонности детей, ввести его в определенное русло. Желавшие познакомиться с книгой более основательно занимались в *музейных кружках* (литературном, газетно-редакционном, изо-полиграфическом, модельно-техническом). При музее работал *теневой театр*, репертуар которого был призван привлечь детей к образцам мировой культуры.

Музей детской книги был, таким образом, и *динамичной экспозицией, и увлекательной игрой, и местом общения*. Как и другие детские музеи, посещали его главным образом дети (85% аудитории), но одновременно – педагоги, студенты, иностранные туристы. Он пользовался популярностью не только в Москве, но и далеко за ее пределами. Выставки в Риге, Берлине, Гамбурге, Праге, Вене и других городах давали возможность получить представление об уровне решения музейно-педагогических задач отечественными специалистами. И реакция посетителей была неизменно восторженной. «Это блистательная педагогика, – писал корреспондент газеты «Виннер Альгемайне Цайтунг», – которая имеет мужество из всех путей новейшей детской психологии избрать наименее затоптанные и довести тенденции наглядности до последней степени последовательности».

Однако именно в силу неординарности Музей детской книги плохо вписывался в свое время. Не удивительно, что он занимал крайне ограниченную площадь (274 квадратных метра) на 3-м этаже здания по адресу Сретенка, 9, где одновременно находились другие организации и конторы. Поэтому музей не мог в полной мере развернуть не только работу с посетителями, но даже комплектование фондов. И все же к концу 1930-х гг. он обладал уникальным собранием, состоявшим из более чем 60 тыс. томов детских книг (прежде всего – советской литературы, но также редких книг XVIII и XIX вв., массовой детской дореволюционной литературы, иностранных книг, комплектов детских журналов, детских энциклопедий, книжек-игрушек, учебных пособий), а кроме того – рисунков, гравюр, макетов, изображающих быт детей различных народов. Вскоре после того, как Я.П. Мексин был репрессирован, а на музей навешен ярлык аполитичности, весь фонд передал на хранение основанному в 1943 г. Музею по народному образованию АПН РСФСР. Фактически коллекции были утрачены после реорганизации этого музея в 1961 г. в Дом пропаганды педагогических знаний. Так прекратил свое существование еще один детский музей.

Все названные музеи несли черты их творцов, но вместе с тем имели много общего. Они были спроектированы с учетом особенностей детской психологии – с опорой на чувственное восприятие и активность ребенка, который стремится познавать окружающее через игру. Назовем эту модель музея, основанную на *потребности детей в свободном творческом изъяснении и в игровой деятельности, игромузеем*.

Детские музеи, о которых было рассказано, имели конкретные московские адреса. Но за пределами Москвы возникает детский музей, который обязан своим рождением еще одной выдающейся личности.

Федор Иванович Шмит (1877–1937) – искусствовед, византолог с мировым именем, академик, музейный деятель, автор оригинальных музееведческих трудов: «Исторические, этнографические, художественные музеи» (1919), «Музейное дело : Вопросы экспозиции» (1929). Образование Шмит получил на историко-филологическом факультете Петербургского университета, после окончания которого длительное время занимался изучением памятников византийского искусства. После революции, живя в Харькове, активно включился в дело сохранения памятников искусства и старины и реорганизацию музейного дела на Украине. Одной из многих его акций было создание Музея детского творчества. Харьковский период жизни Шмита закончился его арестом. Он был условно приговорен к трем годам общественно-принудительных работ за участие в подписании харьковской интеллигенцией Воззвания к ученым Запада. С 1921 г. Шмит живет в Киеве, где помимо интенсивной преподавательской и научной работы (он ректор Киевского Археологического института, директор Киевского НИИ искусствознания), участвует в спасении Киево-Печерской лавры, в которой первоначально предполагалось разместить органы СОБЕС. Благодаря усилиям Шмита и его единомышленников Лавра получает статус «музейного городка», здесь создается Центральный музей культов (Шмит является его директором, а также директором Софийского собора). Одновременно он продолжает работать над идеей детского музея и организует при Всеукраинской академии наук Кабинет по изучению детского творчества.

В 1924 г. Шмит вынужден покинуть Киев в связи с ростом националистических настроений (Шмит по происхождению был немцем). Его дальнейшая судьба связана главным образом с Ленинградом, где он возглавляет Государственный институт истории искусств (ГИИИ). Одной из задач института, согласно концепции Шмита, было изучение музееведения и педагогики, что, казалось бы, вновь делало актуальной идею музея детского творчества. Но в атмосфере непрерывной и суровой борьбы с идеализмом, с антимарксистскими взглядами, с классово-враждебными элементами, в которой протекала деятельность института, такие новации были нереальны. После реорганизации ГИИИ в 1930 г. Шмиту фактически закрывают доступ к активной исследовательской и преподавательской деятельности, которую требовала его деятельная и в высшей степени одаренная натура. В 1933 г. его арестовывают по обвинению «в немецком шпионаже». Шмит отбывает ссылку в Акмолинске, а затем, с 1935 г., живет в Ташкенте, где, в частности, около года работает в Республиканском музее искусств Узбекской ССР. Там он проводит выставку детского рисунка. В августе 1937 г. Ф.И. Шмита вновь подвергают аресту и вскоре после этого приговаривают к расстрелу.

Как свидетельствует краткий обзор жизни этого замечательного человека (более подробную информацию читатель может почерпнуть из книги С. Чистотиновой, 1994), создание детского музея было лишь одним из эпизодов его многогранной деятельности. Однако в основе этого «эпизода» лежала хорошо продуманная концепция.

Ф.И. Шмит был сторонником *адресного* музея. В частности, его классификация музеев предполагала не ставшее привычным деление «по профильным группам», а основывалась на структуре аудитории: музеи для ученых, учащихся, широкой публики. *Учебный*, или образовательный музей мог, считал он, представлять собой мастерскую, где «возможны замены подлинников слепками, копиями, моделями, фотографиями памятников» (Шмит Ф.И., 1919, с. 42). Одновременно с тем, что детский музей как вариант учебного является мастерской, образовательным пространством, местом проявления активности ребенка, он, по замыслу Шмита, представляет ценность как *центр изучения психологии детского творчества*. Ему предстояло «выработать методы всестороннего исследования всех художественных проявлений детей» (Шмит Ф.И., 1925, с. 157). В этом Шмит наиболее близок Бартраму, который создавал свой музей как центр изучения игровой деятельности ребенка.

Свою идею Шмит воплотил в *Музее детского творчества*, организованном им в 1920 г. в Харькове на базе Первой художественной выставки. Он стал частью созданного Шмитом музейно-эстетического комплекса (рядом с ним располагался Церковно-исторический музей, Музей наглядных пособий по истории искусства, Центральная художественно-эстетическая библиотека), максимально приспособленного для осуществления стоящих перед ним задач.

Музей-мастерская и центр изучения детского творчества были открыты для всех. Дети, разные по уровню развития, художественной одаренности и социальному происхождению, выполняли рисунки, которые потом экспонировались в музее. Первостепенное значение имели не эстетические достоинства работ, а их ценность как источника изучения детского художественного творчества. Поэтому каждый рисунок содержал подробную аннотацию, в которой сообщались сведения об авторе: имя, возраст, образование, социальная среда происхождения, а также замысел художника.

Концепцию и деятельность этого музея Ф.И. Шмит представил в книге «Почему и зачем рисуют дети : Педологический и педагогический очерк» (1925), в которой описано начало жизни музея. Однако о дальнейшей судьбе Музея детского творчества нам ничего не известно. Едва ли она была благополучной в контексте начавшейся в середине 1930-х гг. борьбы с «педологическими извращениями» и в связи с арестом создателя музея.

Музей, созданный Ф.И. Шмитом, свидетельствует об эволюции модели *музея-мастерской*, с которой началась история отечественного детского музея. В 1920-е гг. этот тип музея трансформируется в музей детского творчества, что отвечало поискам в сфере эстетического воспитания. Без эстетического элемента, отмечалось в декларации Государственной комиссии по просвещению, написанной при участии А.В. Луначарского и Н.К. Крупской в 1918 г., воспитание «было бы обездушенным, ибо радость жизни в любовании и творчестве есть конечная цель и труда, и науки» (Основные принципы единой трудовой школы, 1973, с. 57).

К сожалению, эти замечательные слова действительно оказались всего лишь *декларацией*. Власть, первоначально содействовавшая созданию детских музеев и использующая их как аргумент для доказательства действенности советской системы образования, уничтожила свои же начинания. Как свидетельствует экскурс в историю детского отечественного музея, судьба его была драматичной. И это вполне логично. История свидетельствует, что создание детских музеев в основном совпадает с процессами демократизации общественной жизни и культуры, реформами образования, а их закрытие, уничтожение, да и просто отсутствие – с периодами «закручивания гаек», господства догматической педагогики, направленной не на *развитие* личности, а на *формирование* исполнителя чужой воли.

Поэтому столь закономерным представляется обращение к идее детского музея в период общественных перемен 1980–1990-х гг.

Современные детские музеи

Справедливости ради все же заметим, что идея начала «витать в воздухе» задолго до начала общественно-экономических преобразований в нашей стране. Сначала, в 1970–1980-е гг., появляются *детские картинные галереи и музеи детского изобразительного творчества*. Первым и самым известным из подобных музеев стал Центр эстетического воспитания детей в Ереване, созданный педагогом Ж. Агамирян и ее мужем искусствоведом Г. Игитяном, где, в частности, детские рисунки стали изучаться как «психологические документы процесса развития личности и творчества» (Межлумян К.С., 1984, с. 27). Но особенно актуализируется идея детского музея в 1990-е гг. Эти музеи возникают и получают развитие в ответ на кризис консервативной системы образования как центры, значительно расширяющие его возможности. Они осуществляют визуализацию образования и средового воспитания путем погружения детей в предметный мир культуры.

Первым знаком набирающей силу тенденции стали *выставки с детской тематикой*, которые устраивают крупнейшие музеи Москвы и Петербурга «Мир детства в традиционной культуре» (Государственный музей этнографии, 1990); «Детский портрет в русской живописи XVII – начала XX вв.» (Русский музей, 1991), «Мир и образы детства» (Третьяковская галерея, 1993), «Детям о древней Москве» (Музей истории города Москвы, 1991). Эти выставки пользуются огромным успехом, но главным образом у взрослой аудитории. Примерно в это же время, в начале 1990-х гг., появляются детские музеи.

Процесс создания и существования детских музеев в современной России имеет те же закономерности, что и в других странах. Хотя к концу столетия число детских музеев у нас невелико, в нашей стране представлены практически все *типы музеев*, которые существуют за рубежом.

1. Детские музеи, которые возникают в *структуре традиционных, «взрослых» музеев на правах специально созданных подразделений*. К ним относятся Детский музейный центр Государственного Владимиро-Суздальского музея-заповедника (1993), Детский музей «В мире сказок» Смоленского государственного музея-заповедника (1992), Детский музей-клуб «Игры Ю.А. Гагарина» Объединенного мемориального музея Ю.А. Гагарина (1996), Детский Исторический Музей (ДИМ), являющийся частью Государственного музея политической истории России в Санкт-Петербурге (1994), «Музей Деда Мазая» Государственного литературно-мемориального музея-заповедника Н.А. Некрасова «Карабиха» (1999).

2. Музеи, которые являются *частью других, не музейных, детских культурно-образовательных центров*: Муниципальная детская галерея Детского центра творческой реабилитации «Поллукс» в Зеленограде (1993).

3. Музеи, являющиеся частью инфраструктуры двух сфер – культуры и образования: Республиканский детский музейный центр Карелии (1993).

4. *Самостоятельные детские музеи*: Детский музей в Ноябрьске (Тюменской области, создан в 1993 г.), Дом сказки «Жили-были» в Москве, созданный фондом «Русская семья» (1995), Детский музей в Нефтегорске (Самарской области, работает с 1999 г.).

5. Музеи, *не имеющие стационарной площадки* («музеи без крыши») и осуществляющие свою деятельность на основе краткосрочных проектов: Детский Открытый Музей (ДОМ) в Москве (1994).

Каждый из этих музеев имеет свои особенности, свое собственное лицо, которое определяет его уникальный вклад в развитие детской музейной идеи в нашей стране.

Так, например, один из первых по времени создания – *Детский музейный центр Владимиро-Суздальского музея-заповедника* – приоритетную для себя задачу приобщения детей к традициям национальной культуры решает, широко используя метод театрализации. Как правило, экскурсовод, проводя для детей занятия в экспозициях «Старая школа» или «Русский дом», предстанет перед ними в определенном образе, созданию которого будет

способствовать исторический костюм, а в контекст экскурсии будут включены игровые ситуации, драматургические эпизоды, музыкальные фрагменты.

Детский исторический музей (ДИМ) в качестве первоочередной ставит задачу формирования исторического сознания юных посетителей, устойчивого интереса к истории и культуре своего Отечества. Музей идет по пути создания специально организованной исторической среды, так называемых музейно-педагогических комплексов («Земская школа», «Гимназия», «Гостиная», «Издательство», «Фотоателье»). Комплексы задуманы как трансформирующиеся пространства, где экспонаты могут заменяться другими или вступать в новые связи и отношения. При этом музейные педагоги создают условия для участия детей в моделируемых исторических ситуациях и игровой деятельности.

Стимулом создания *Муниципальной детской галереи Детского центра творческой реабилитации «Поллукс» в Зеленограде* явилось «формирование притягательной досуговой среды, располагающей к творческой работе, возникновению потребности в постоянных контактах с предметами изобразительного искусства» (Чаброва И.А., 1997, с. 126). Музей работает в режиме сменных выставок (причем не детского творчества, а профессиональных художников), обеспечивая условия их преемственности в рамках единой концепции. Главный, хотя и не единственный адресат галереи – социально неадаптированные дети, включая педагогически запущенных детей и инвалидов. В галерее они не только могут узнать много нового и интересного, но и получить опыт заинтересованного общения в духе взаимопонимания и сотрудничества, а особо одаренные из них – навыки творческих профессий. Выполняя задачу социализации и психологической поддержки молодой личности, сотрудники галереи проводят развивающие занятия, интеллектуальные игры, организуют мастер-классы, где экспозиционные формы работы (мини-экспозиции) сочетаются с подготовкой детей к овладению творческими профессиями. Особенностью галереи является работа в ней в качестве экскурсоводов и консультантов детей – членов клуба «Юный экскурсовод».

Республиканский детский музейный центр Карелии ставит перед собой задачу приобщения детей и подростков к живому опыту народной культуры, а потому преобладающим в его проектах является этнографический компонент. Представляя собой инновационную модель совместной деятельности учреждений культуры и образования, РДМЦ стал единственным музеем, который инициирует создание выставочных комплексов и развивающих пространств непосредственно в учебных заведениях.

Концепция *Детского музея в Ноябрьске* основана на идее комплексного подхода к воспитанию личности. Он знакомит юную аудиторию с широким кругом проблем, стоящим перед человеком, и одновременно создает условия для участия в разнообразных видах музейной деятельности (коллекционировании, создании выставок и пр.). Его приоритетное направление – работа с семейным посетителем. Музей избрал путь создания сменяющихся друг друга выставочных проектов, связанных общей темой, которые ориентируют публику на регулярное посещение музея. Для этого же в рамках каждого проекта разрабатывается «Календарь событий».

Детский Открытый Музей (ДОМ) в Москве видит свою специфику в использовании и популяризации новых технологий музейного образования в форме отдельных проектов, на разных площадках, с привлечением различных партнеров. Проекты ДОМа реализуются главным образом на основе путешествующих выставок и носят, как правило, социальную направленность. В качестве примера можно назвать интерактивную выставку для подростков, направленную против предрассудков и дискриминации, «Я и другой», которая была создана в сотрудничестве со специалистами из Нидерландов и экспонировалась более чем в 15 музеях России, в том числе – в детских музеях.

Мы остановились лишь на некоторых детских музеях России. Со всей определенностью можно утверждать, что тенденция к их созданию будет усиливаться. Это следующий шаг в развитии *детского направления* музейной деятельности. Вслед за тем, как специалистами были освоены методы работы с детьми, потребовалось пространство, наиболее приспособленное для работы с детской и семейной аудиторией. Поэтому в России будут возникать все новые и новые детские музеи. Их создатели непременно должны опираться на отечественные традиции, создавая музеи, которые явились бы и *игромузеем*, и *музеем-мастерской*, и компасом в предметном мире культуры, и культурой, творимой самими детьми. Одинаково важно учитывать и опыт других стран.

Международный контекст

По данным Американской ассоциации юношеских музеев, к середине 1990-х гг. в мире насчитывалось около 400 детских музеев, большая часть которых (около 300) находилась в США. Там их называют «пионерами современного образования», «экспериментальными площадками, где учение может быть увлекательным и радостным», «центрами общения и совместного досуга детей и родителей» (Макарова Н.Г., 1995, с. 59). Исследователи отмечают, что предлагая «высококачественную продукцию», отвечающую потребностям детей и семей всех слоев общества, они привлекают значительно большее число посетителей, чем другие типы музеев. Наконец, эти музеи прекрасно приспособились к экономическим и социальным реалиям, вступая в разнообразные партнерские отношения с государственными, общественными и коммерческими структурами (Макарова Н.Г., там же). Поэтому интерес к детским музеям растет во всем мире.

Они существуют в Канаде и Новой Зеландии, Австралии и Японии, в странах Центральной Европы. На европейском континенте эти музеи начали создаваться, начиная с 1970-х гг., а в середине 1990-х гг. их насчитывается более 30.

Наиболее знаменитыми являются Детский отдел Тропического музея в Амстердаме и Образовательный центр для детей «Музеон» в Гааге (Нидерланды), Музей в траве в Париже и Ивенториум в г. Ла Вилетт (Франция), Детский музей в музейном квартале Вены и музей «Детский мир» в замке Вельхен (Австрия), Детский музей в Эдинбурге, «Фабрика открытий» в Лондоне и «Эврика» в Галифаксе (Великобритания). Детские музеи существуют и строятся в европейских столицах: в Риме, Афинах, Копенгагене, Брюсселе, Лиссабоне. Наиболее интенсивным был процесс создания детских музеев в Германии, где к концу 1990-х гг. их насчитывается около 30, в том числе в Берлине, Франкфурте-на-Майне, Нюрнберге, Фульде, Карлсруэ, Мюнхене, Дюссельдорфе, Лейпциге, Бранденбурге, Бремене, Дюсбурге, Гамбурге, Веймаре, Вуппертале и других городах.

Идея детского музея трансформировалась в «американскую» и «европейскую» модели. В основе первой лежит концепция так называемого *интерактивного* музея, где дети осваивают предметную среду и социальную действительность путем самого непосредственного с ней соприкосновения и взаимодействия. Исходной для создателей таких музеев явилась получившая мировое признание в 1950–1960-х гг. операциональная теория интеллекта швейцарского психолога Ж. Пиаже, согласно которой манипулирование с предметом является основой формирования интеллекта ребенка. Первым, кто создал в США музей, основанный на идеях Пиаже, стал М. Спок, сын знаменитого педиатра. Став в 1961 г. директором *Бостонского детского музея* (одного из старейших в США, описанного еще А.У. Зеленко), М. Спок существенно перестраивает его деятельность, создавая экспозиции из предметов, доступных для тактильного восприятия (*hands on exhibit*). Первой его акцией была экспозиция «Что внутри». Представленные на ней повседневные предметы – тостер, мяч для бейсбола, калорифер, радиатор, раковины и др. – перерезались, чтобы дети могли видеть их внутреннее устройство и исследовать принципы их функционирования.

Особенно заметное влияние на утверждение интерактивного детского музея, по мнению Н.Г. Макаровой, оказали, кроме названного, еще два. Это «Эксплораториум» в Сан-Франциско (создан в 1969 г. физиком и педагогом Ф. Оппенгеймером, братом создателя атомной бомбы), где посетители постигали физические законы через опыт и эксперимент, а также музей в Филадельфии с красноречивым названием «*Пожалуйста, трогайте*» (основан в 1975 г. по инициативе матерей и педагогов дошкольного воспитания). В последнем музее весьма заметным было влияние методики дошкольного образования итальянского педагога Марии Монтессори, считавшей главным в дошкольном и младшем школьном возрасте сенсорное воспитание путем создания условий для проявления активности ребенка. Экспозиция представляла собой игровое пространство, где дети приобретали навыки активного взаимодействия с разнообразными предметами и внешней средой (Макарова Н.Г., 1997, с. 38-41).

Представление о современном американском детском музее дает небольшая зарисовка, сделанная Кристиной Попп, директором детского музея в Нюрнберге (о нем – впереди). Она описывает свои впечатления от *Детского музея* в Калифорнии следующим образом: «Посетитель попадает в огромное, ярко освещенное помещение, где царит атмосфера кипучей деятельности. Он видит, что площадки, расположенные на разных уровнях, заполнены сотнями посетителей – детьми, молодежью и родителями. Преобладают любознательные де-тишки и родители, которые доброжелательно и с интересом что-то объясняют своим чадам. Дети шумят, исполненные исследовательского рая, и переходят от объекта к объекту, а вернее – от одной деятельности к другой. Они вертят ручку ветряной мельницы, взбираются в старинную карету или в современную пожарную машину, прыгают, доводя удары своего сердца до бешеного ритма, чтобы потом измерить пульс с помощью специального электро-акустического аппарата, мастерят африканские украшения, работают на компьютере... В этом музее нет строгих зрителей, место которых заняли доброжелательные помощники: молодые или взрослые люди, так называемые *волонтеры*, которые раз или два в неделю работают здесь на добровольной основе» (Hands on! Kindermuseen in der USA. 1993. S. 4-5).

Итак, «американская» модель основана на *идее развития чувственной грамотности и обогащения опыта предметной деятельности детей*. (Она очень близка, как мы видим, концепции А.У. Зелленко, опередившего в своих замыслах американских коллег на несколько десятилетий.) Главным критерием ценности музейного экспоната в таком музее является его способность расширить представление детей о мире, обогатить возможности общения с ним, облегчить включение в социальную реальность.

Интерактивный детский музей предполагает режиссуру особой ситуации, которую можно назвать «наедине с экспозицией». (Наедине, но не в одиночестве и не в состоянии подавленности под грузом впечатлений, которые трудно воспринять и переварить.) Здесь создается особая музейно-образовательная среда, для которой ключевыми являются слова «я сам»: действую, думаю, принимаю решения. Проектируя такую среду, музейный педагог обязан с самого начала продумывать, как можно организовать взаимодействие посетителя с воспринимаемым материалом. Иными словами, он должен поставить перед собой вопрос – что будет делать посетитель в данном пространстве: *в чем участвовать* (отсюда термин «участвующие экспозиции»), *какие действия совершать*, каким образом *проявлять свою сообразительность* и другие качества. Сам же музейный педагог в такой *участвующей* экспозиции должен уйти в тень, оставаясь не руководителем-интерпретатором, а лишь помощником.

Для «европейской» модели, *помимо интерактивности*, существенной оказалась идея *погружения* в определенную историческую реальность, в культурный контекст. Поэтому

здесь большое значение предается не только образовательной, но и музейной ценности коллекций.

Это убедительно прослеживается на примере *Детского музея Франкфурта-на-Майне* (основан в 1972 г. как отдел Исторического музея). По замыслу его создателей, он стал местом, где дети открывают для себя свою *причастность к отечественной истории и культуре, а также к культуре других стран*. Этой цели служат программы и выставки, каждая из которых становится способом презентации материалов, обладающих несомненной исторической и культурной ценностью. Но рядом с ними, как правило, располагаются экспонаты, сделанные руками детей или отражающие их мир, их пристрастия и интересы. Так утверждается идея равноценности и взаимосвязи культур, а также создается реальная основа для возникновения у ребенка ощущения личной причастности к явлениями «высокой» культуры.

Например, на выставке «Маленький мир из бумаги» экспонировалась коллекция оригами, предоставленная Детскому музею франкфуртским коллекционером, и работы самих детей. На выставке «Собранные сокровища» были представлены музейные коллекции и «личные коллекции» маленьких собирателей, а также работы взрослых и юных художников, которые создавали свои «шедевры» из материалов, найденных буквально «под ногами». Выставка «Ноев ковчег» раскрывала историческую эволюцию отношения детей к игрушкам-зверям (от игрушки – наглядного пособия к игрушке-другу) посредством уникальных материалов из фондов музея, рядом с которыми экспонировались игрушки, выполненные руками детей.

Способом реализации идеи погружения в определенный историко-культурный контекст стал метод *путешествия во времени и пространстве*, которые совершают дети, знакомясь с культурой иных эпох или народов. Так, одним из проектов франкфуртского музея стала выставка «Детство на рубеже веков», которая опять-таки с помощью уникальных исторических источников знакомила юных посетителей музея с тем, как жили их сверстники сто лет назад.

Наряду с познанием исторического прошлого своего народа очень важной для детского музея оказалась идея *приобщения к жизни людей, которые ориентируются на совершенно иные культурные традиции*. Знаменитый «Музеон» в Гааге в начале 1980-х гг. разработал для детей четырех-восьми лет, которые менее всего подвержены расовым предрассудкам, экспериментальные программы, специально ориентированные на развитие восприимчивости детей к особенностям *другой* культуры, к материальным и культурным ценностям, взятым из *иной* среды. Музеем была подготовлена серия уроков «Путешествия в Сахель» (пограничная область между пустыней Сахарой и саваннами Западной Африки). Вот как описывает эти путешествия директор программы Ж.В. Босх: «В специально оборудованном зале Музеона дети видят предметы, наиболее распространенные в Сахеле... Дети могут трогать экспонаты и даже пользоваться ими: толочь просо в ступе, изображать, как они достают воду из колодца и несут ее в деревню, готовят на костре пищу, заваривают и пьют чай. Они играют в игрушки, сделанные сахельскими детьми, зачастую их ровесниками, знакомятся с музыкальными инструментами, пробуют играть на них, поют, отбивая такт на барабанах или гитаре, учатся различать музыкальные инструменты по звучанию... Отвечая на вопросы детей, педагог расскажет им об особенностях жизни в Сахеле, отличающейся от привычного для них европейского уклада. Акцентируя внимание на различиях, важно объяснить их причины без какого-либо оттенка предубеждения по отношению к народу, о котором идет речь» (Босх Ж.В., 1987, с. 31-32).

А музей «Новая Вселенная» в Берлине, осознавая всю опасность возрастающей агрессии немцев по отношению к чужакам «гастарбайтерам», создал выставку «Летающий чемодан (Путешествие в Гану)». Посетившие ее дети узнавали о нелегкой жизни своих сверстников из

далекой страны (голод, высокая детская смертность, частые войны), знакомясь с экспонатами, а также общаясь с африканскими студентами-волонтерами (Медведева Е.Б., 1999, с. 43).

Разделение детских музеев на «американскую» и «европейскую» модели, конечно, в очень значительной степени условно. Скорее речь идет о *диапазоне возможностей* этого музейно-образовательного института, обладающего уникальными средствами влияния на детей и на их развитие.

Одним из вариантов воплощения идеи детского музея, который получил распространение во всем мире, является *передвижной музей, или «музей в чемодане»*.

Именно так называется детский музей города Нюрнберга (1980), который, не имея стационарного экспозиционного помещения, осуществляет свою деятельность исключительно на базе школ, детских садов, библиотек и аналогичных учреждений. В его арсенале более 20 программ, которые объединены в несколько тем: «Быт в 1900-м», «Мастерские», «Происхождение», «Один мир – различные культуры», «Природа», «Техника». Каждая программа оснащена наглядным материалом, частью которого являются подлинные раритеты, но основой остаются предметы, которые можно брать в руки. Это и является для учителей и воспитателей главным стимулом и причиной интереса к этому музею, который способен удовлетворить *потребность детей в действенном освоении знаний*. На занятиях, которые проводятся сотрудниками музея, голова и руки детей работают вместе, а сами они все время остаются активными.

Для того, чтобы усилить этот эффект, каждому занятию предшествует предварительная подготовка. За неделю до его проведения в класс доставляются небольшая выставка, книги, пособия, которые пробуждают интерес к теме, к будущему уроку, а нередко заставляют детей расспросить близких о том, «как жили раньше» или обсудить с ними ту или иную проблему. Потом со всеми этими материалами дети работают на занятии. К примеру, программа «В мастерской переписчика» знакомит детей с историей письменности. Они имеют возможность увидеть средневековые фолианты, пощупать пергамент, приготовить чернила по старинным рецептам, взять в руку перо и написать им текст готическим шрифтом. Так знание, пропущенное «через руки», становится личным приобретением каждого ребенка.

Итак, деятельность посетителей, которые или непосредственно участвуют в создании экспозиций, или получают возможность «работать» с предметом (трогать, исследовать, ставить опыты), или занимаются творчеством (мастерят, рисуют, играют на музыкальных инструментах, готовят по старинным рецептам) – таково неперемнное качество детского музея.

Для детского интерактивного музея, адресованного детям и семье, обязательным является сочетание предметного материала с программой, ориентированной на проявление активности и самостоятельности посетителя. Там, где нет этого, нет детского музея.

* * *

Автору осталось выразить надежду, что обобщенный в этой книге материал убедил читателя в существовании в России глубоких музейно-педагогических традиций.

Развитие музея как актуального, востребованного обществом феномена культуры и образования происходило параллельно с теоретическим осмыслением его деятельности. Вековая история отечественной музейной педагогики, представленная замечательными именами, ныне получает продолжение в трудах и деяниях современных специалистов. Их общение с зарубежными коллегами на семинарах или при осуществлении совместных проектов, чего многие десятилетия были практически лишены музейные деятели России, становится дополнительным стимулом для всесторонней оценки собственного труда и теоретических воззрений.

Движение в сторону музейной педагогики, особенно очевидное в последние два десятилетия, вселяет уверенность в появлении новых изданий по данной проблематике. Для автора было важно завершить этот труд, критическая оценка которого побудит к созданию более совершенных.

БИБЛИОГРАФИЯ

Глава первая, вводная

Вестник Ассоциации «ОТКРЫТЫЙ МУЗЕЙ». – Красноярск, 1999. – №1-2. Номер посвящен проблеме музейного образования.

Коссова И.М. Кафедра музейного дела и ее роль в подготовке музейных педагогов // Музей. Образование. Культура : Процессы интеграции : Сб. тр. творческой лаборатории «Музейная педагогика» кафедры музейного дела / Ин-т переподготовки работников искусства, культуры и туризма РФ. – М., 1999. – Вып. 2.

Лихтварк А. Музеи как образовательные и воспитательные учреждения // Образовательные и воспитательные задачи современного музея / Под ред. *Л.Г. Оршанского*. – СПб., 1914.

Макарова Н.Г. Музей как социально-эстетический феномен : Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 1987.

Массовая идейно-воспитательная работа // Музееведение. Музеи исторического профиля : Учеб. пособие для вузов по специальности «История» / Под ред. *К.Г. Левыкина, В. Хербста*. – М., 1989. – Гл. 10.

Медведева Е.Б. Музейная педагогика Германии в прошлом и настоящем // Музейная педагогика за рубежом: работа музеев с детской аудиторией / Рос. ин-т культурологии. – М., 1997. (На электронных носителях).

Медведева Е.Б. Музейная педагогика: определение дефиниции // Международный музейно-педагогический семинар «Здравствуй, музей» : Тез. / Гос. Рус. музей; С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб., 1995.

Медведева Е.Б. Музейная педагогика России и Германии : Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 1998.

Медведева Е.Б., Юхневич М.Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина // Ориентиры культурной политики : Информ. вып. № 4 / М-во культуры РФ. Рос. ин-т переподгот. работников искусства, культуры и туризма; Гл. ИВЦ. – М., 1997.

Музейная педагогика: междисциплинарные диалоги : Первая тетрадь. – СПб., 1998.

Разгон А.М. Некоторые направления научных исследований деятельности школьных музеев // Коммунистическое воспитание учащихся музейными средствами / НИИ культуры. – М., 1983. – (Сб. науч. тр.; № 122).

Решетников Н.И. Музейная педагогика как теоретическая проблема // Музеи мира / НИИ культуры. – М., 1991. – (Музееведение).

Столяров Б.А. К вопросу об истории развития и определениях в музейной педагогике // Художественный музей в образовательном процессе. – СПб., 1998.

Столяров Б.А. Педагогика художественного музея: от истоков до современности : Учеб. пособие для студентов гуманитар.-худож. факультетов. – СПб., 1999.

Столяров Б.А. Современные аспекты педагогической деятельности художественных музеев // Музей и подрастающее поколение / Рос. науч.-практ. центр по проблемам музейной педагогики. – СПб., 1993. – Вып. 3.

Столяров Б.А., Бойко А.Г., Рева Н.Д. Основы музейной педагогики : Учеб. курс / Гос. Рус. музей; Рос. акад. образования. Сев.-Зап. отд-ние. – СПб., 1996.

Юхневич М.Ю. Музейный педагог – профессия // Сов. музей. – 1989. – № 1.

Юхневич М.Ю. Разработка понятия музейная педагогика в зарубежном музееведении // Музееведение: вопросы теории и методики. – М., 1987. – (Сб. науч. тр. / НИИ культуры).

Глава вторая

1. Основные этапы культурно-образовательной деятельности отечественных музеев

Аделунг Ф. Предложения об учреждении Российского национального музея // Сын Отечества. – 1817. – № 14.

Вихман В.Г. Российский Отечественный музей // Сын Отечества. – 1821. – № 33. – Ч. 71.

Вопросы массовой научно-просветительной работы музеев – М., 1961 – (Тр. / НИИ музееведения).

Гнедовский М.Б. Коммуникационный подход в музееведении: теоретические и прикладные аспекты : Дис. в виде науч. докл. ... канд. ист. наук. – М., 1994.

Гнедовский М.Б. Музейная коммуникация и ритуал // Некоторые проблемы исследования современной культуры. – М., 1987. – (Сб. науч. тр. / НИИ культуры).

Гнедовский М.Б. Современные тенденции развития музейной коммуникации // Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности. – М., 1989. – (Сб. науч. тр. / НИИ культуры).

Гнедовский М.Б., Дукельский В.Ю. Музейная коммуникация как предмет музееведческого исследования // Музейное дело : Сб. науч. ст. / Музей революции. – М., 1992. – Вып. 21.

Коссова И.М. Культурно-образовательная деятельность музеев: тенденции и перспективы // Ориентиры культурной политики : Информ. вып. № 4 / М-во культуры РФ. Рос. ин-т переподгот. работников искусства, культуры и туризма; Гл. ИВЦ. – М., 1997.

Лурье В.Г. Из истории массовой работы музеев, 1945–1967 гг. : (Ист. очерк) // Вопросы массовой работы музеев. – М., 1972. – (Сб. науч. тр. / НИИ культуры; Вып. 4).

Медынский Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация, техника. – М., 1916.

Музей и власть. Ч. 1: Гос. политика в области музейного дела (XVIII–XX вв.) / НИИ культуры. – М., 1991.

Музей – культура – общество : Сб. науч. тр. / Музей революции. – М., 1992.

Музейная пропаганда 1920–1930-х гг. в зеркале прессы : Пособ. для аспирантов / НИИ культуры; Авт.-сост.: *Н.Г. Колокольцова, М.Ю. Юхневич.* – М., 1991.

Музей и образование: материалы для обсуждения / *М.Б. Гнедовский, Н.Г. Макарова, М.Ю. Юхневич;* НИИ культуры. Врем. науч.-исслед. коллектив «Школа». – М., 1989.

Новорусский М.В. Музеи и их образовательное значение // Помощь семье и школе. – М., 1911. – Т. 6.

Новорусский М.В. Музейное дело // Школьные экскурсии и школьный музей. – 1914. – № 1.

Пархоменко Т.А. Музеи дореволюционной России во внешкольном образовании (вторая пол. XIX – нач. XX в.) // Музей и власть. Ч. 2: Из жизни музеев / НИИ культуры. – М., 1991.

Стронг Р. Музей и коммуникация // Museum. – 1983. – № 138.

Федоров Н.Ф. Музей, его смысл и назначение // *Федоров Н.Ф.* Соч. – М., 1982.

Федоров Н.Ф. Из философского наследия : (Музей и культура). – М., 1995.

Фролов А.И. Музееведческая мысль в России XIX – первой трети XX вв. : Дисс. в виде науч. докл. ... канд. ист. наук. – М., 1995.

2. Экскурсионное движение в России 1880–1920-х гг.

- Анциферов Н.П.* Душа Петербурга. – Л., 1990.
- Анциферов Н.П.* Из дум о былом. – М., 1992.
- Анциферов Н.П.* Литература по градоведению // Краеведение. – 1929. – № 7.
- Бакушинский А.В.* Исследования и статьи. – М., 1981.
- Бакушинский А.В.* Художественные экскурсии систематического типа // Методы и практика экскурсионного дела. – М., 1925.
- Вопросы экскурсионного дела / Под ред. *Б.Е. Райкова.* – Пг., 1923.
- Воскресенская Н.А.* Музей и школа. – М., 1923.
- Гейнике Н.А.* Демографические экскурсии // Методика и практика экскурсионного дела : Сб. ст. / Под ред. *Н.А. Гейнике.* – М., 1925.
- Гейнике Н.А.* Культурно-исторические экскурсии. Основные вопросы методики и методологии культурно-исторических экскурсий // Культурно-исторические экскурсии. – М., 1923. – Ч 1.
- Генисаретский О.И.* Хождение к святыням: философия путешестввенности Ивана Михайловича Гревса // Эстетическое воспитание и экология культуры. – М., 1988.
- Гревс И.М.* Дальние гуманитарные экскурсии и их образовательно-воспитательный смысл // Экскурсионное дело. – 1922. – № 4-6.
- Гревс И.М.* Несколько теоретических замечаний об общеобразовательном значении экскурсий // Памятная книжка Тенишевского Училища в С.-Петербурге за 1900/1901 учеб. год. – СПб., 1902.
- Гревс И.М.* Монументальный город и исторические экскурсии : Основная идея образовательных путешествий по крупным центрам культуры // Экскурсионное дело. – 1921. – № 1.
- Гревс И.М.* История в краеведении // Отечество : Краевед. альманах. – М., 1991.
- Гревс И.М.* Природа экскурсионности и главные типы экскурсий в культуру // Экскурсии в культуру : Метод. сб. / Под ред. *И.М. Гревса.* – М., 1925.
- Закс А.Б.* Три портрета // Краеведы Москвы. – М., 1991.
- К истории отечественной экскурсионной школы : Реф. обзор публ. второй пол. XIX – нач. XX в. / Авт.-сост. *Н.Г. Колокольцова;* НИИ культуры. – М., 1992.
- Лукина Т.А.* Б.Е. Райков. – Л., 1970.
- Мексин Я.П.* Экскурсионная работа в музее // Сов. музей. – 1935. – № 2.
- Райков Б.Е.* Методика и техника ведения экскурсий. – Пг., 1922.
- Шик Л.* Экскурсионная работа. – М., 1928.
- Школьные экскурсии, их значение и организация / Под ред. *Б.Е. Райкова.* – СПб., 1910.
- Шмидт С.О.* Золотое десятилетие советского краеведения // Отечество. – 1990. – № 1.

3. Экскурсия как форма культурно-образовательной деятельности музея

- Будьлин И.* Экскурсовод – кто он? // Сов. музей. – 1990. – № 2.
- Кокшайская О.Н.* Эстетические аспекты экскурсии по исторической экспозиции // Музееведение. Воспитание подрастающего поколения в музее: теория, методика, практика. – М., 1989. – (Сб. науч. тр. / НИИ культуры).
- Крейн А.З.* Экскурсия – открытая проблема // *Крейн А.З.* Жизнь музея. – М., 1979.
- Основы экскурсионного дела в музеях / НИИ культуры. – Вып. 1. – М., 1976; [Вып. 2]. – М., 1977. – (Тр.; Вып. 62).
- Попова Е., Литвак М.* Советы начинающим экскурсоводам // Сов. музей. – 1992. – № 1.

Рева Н.Д. Методика экскурсионной работы с детьми младшего школьного возраста в художественном музее : Метод. рекомендации. – Л., 1989. – (Гос. Рус. музей).

Рева Н.Д. Теория и практика экскурсионной работы художественных музеев со школьниками : Метод. рекомендации для худож. музеев России / Гос. Рус. музей. – СПб., 1993.

4. Другие базовые формы культурно-образовательной деятельности

Антонова М. Активная помощь школе (Гос. Эрмитаж, Ленинград) // Сов. музей. – 1940. – № 3.

Бахта В., Родионов Н. «Слушайте все!» // Сов. музей. – 1984. – № 4.

Ванслова Е.Г. На берегах туманного Альбиона // Сов. музей. – 1987. – № 4.

Воточникова А.П. Развитие клубных форм работы в Музее-панораме «Бородинская битва» // Ориентиры культурной политики : Информ. вып. № 4 / М-во культуры РФ. Рос. ин-т переподготовки работников искусства, культуры и туризма; Гл. ИВЦ. – М., 1997.

Гнедовский М.Б. Современные тенденции развития музейной коммуникации в капиталистических странах: теория и практика. – М., 1986. – (Музейное дело и охрана памятников : Обзор. информ. / ГБЛ. НИО Информкультура; Вып. 1).

Горбунова Л. Праздник в Иванове // Сов. музей. – 1983. – № 1.

Жвितिашвили Н.Ю. Методические аспекты работы арттерапевтической студии для слабовидящих детей в художественном музее // Образовательная деятельность художественного музея : Тр. Рос. науч.-практ. центра по проблемам музейной педагогики / Гос. Рус. музей. – СПб., 1995. – Вып. 4.

Жвितिашвили Н.Ю., Платонова О.В. Выставка детского творчества в Русском музее: проблемы, перспективы // Музей и подрастающее поколение : Тр. науч.-практ. центра по проблемам музейной педагогики / Гос. Рус. музей. – СПб., 1993. – Вып. 3.

Жироди Д. Детская студия при Национальном центре искусства и культуры имени Жоржа Помпиду // Museum. – 1982. – № 3.

Колокольцова Н.Г. Музыка и музей (опыт исследовательского этюда) // Музеи мира / НИИ культуры. – М., 1991.

Колон Ж. Праздник молотьбы во Франции // Museum. – 1984. – № 143.

Коссова И.М. Музей в культурной жизни края. – М., 1989. – (Библиотечка «В помощь клубному работнику»; № 5).

Коссова И.М. Музей и образование взрослых // Ориентиры культурной политики : Информ. вып. № 4 / М-во культуры РФ. Рос. ин-т переподготовки работников искусства, культуры и туризма; Гл. ИВЦ. – М., 1997.

Коссова И.М. Музейные клубы: опыт их создания и развития // Очерки о клубной работе. – М., 1987. – (Библиотечка «В помощь клубному работнику»).

Крейн А.З. В зрительном зале // *Крейн А.З.* Жизнь музея. – М., 1979.

Опыт организации музейных праздников. – М., 1988. – (Музейное дело и охрана памятников : Экспресс-информ. / ГБЛ. НИО Информкультура; Вып. 2).

Кутя В.В. Взрослый в музее «Кунцево» // Ориентиры культурной политики : Информ. вып. № 4 / М-во культуры РФ. Рос. ин-т переподготовки работников искусства, культуры и туризма; Гл. ИВЦ. – М., 1997.

Лопаткин И.В. Трубач, большой сбор! // Сов. музей. – 1988. – № 1.

Мингазова И.В. В сопровождении почетного эскорта // Сов. музей. – 1984. – № 5.

Некрасова-Каратеева О.Л. Педагогические условия художественного воспитания детей младшего возраста в ИЗО студии при музее : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.

- Некрасова-Каратеева О.* Праздничный – не праздный // Сов. музей. – 1987. – № 3.
- Некрасова-Каратеева О.Л.* Художественное восприятие и творчество детей в изобразительном искусстве при музее // Восприятие изобразительного искусства школьниками. – М., 1988.
- Платонова О.В., Жвителишвили Н.Ю.* Арттерапия в художественном музее : Учеб. пособие для студентов гуманитарно-худож. вузов. – СПб., 2000.
- Сычева Л.А.* Воскресные встречи для родителей с детьми // Музей, школа, семья : Проблемы музейной педагогики / Гос. музей истории С.-Петербурга. – СПб., 1996. – Вып. 1.
- Турицына Т., Зайцева М.* Познавать, играя // Сов. музей. – 1987. – № 2.
- Ходушина Н.П.* Методика занятий детской изостудии в залах Эрмитажа // Эрмитаж и зритель. – Л., 1988.
- Цзисян Ци.* Городской конкурс «Знакомьтесь с музеями и достопримечательностями» // Museum. – 1990. – № 165.
- Чумак Т.А.* От истории семьи к познанию города : (Творческие задания для детей младшего школьного возраста как средство пробуждения познавательного интереса к истории С.-Петербурга) // Музей, школа, семья : Проблемы музейной педагогики / Гос. музей истории С.-Петербурга. – СПб., 1996. – Вып. 1.

5. Музейная аудитория и ее изучение

- Гнедовский М.Б.* Музейная аудитория // Сов. музей. – 1986. – № 4.
- Гнедовский М.* Что такое музейный маркетинг? // Мир музея. – 1995. – № 4, 5.
- Готтесдинер Х., Миронер Л., Давилон Ж.* Франция: успехи в изучении посетителя // Museum. – 1993. – № 4.
- Изучение музейного зрителя / Под ред. Л. Розенталя.* – М., 1928.
- Кобылина А.М.* К методике изучения юного посетителя музея // Сов. музей. – 1935. – № 1.
- Кобылина А.М.* Итоги семинара по методике изучения юного посетителя // Сов. музей. – 1935. – № 4.
- Коваль М.Ю.* Об одном социально-психологическом исследовании в музее // Музейное дело в СССР : Актуальные проблемы совершенствования музейной экспозиции. – М., 1982.
- Коваль М.Ю.* Об изучении обратной связи // Сов. музей. – 1983. – № 1.
- Ломунова А.К.* Воспитание музейной культуры посетителя : Конспект лекций / Всесоюз. ин-т повышения квалификации работников культуры. – М., 1988.
- Музей и посетитель.* – М., 1975. – (Тр. / НИИ культуры; Вып. 33).
- Музей и посетитель.* – М., 1976. – Вып. 2. – (Тр. / НИИ культуры; 43).
- Вопросы социологического исследования в области музееведения : Музей и посетитель.* – М., 1978. – (Тр. / НИИ культуры; 65).
- Актуальные проблемы музейного строительства : Музей и посетитель.* – М., 1979. – (Тр. / НИИ культуры; 85).
- Актуальные проблемы музейного строительства : (Музей и посетитель).* – М., 1981. – (Тр. / НИИ культуры; 101).
- Невский В.А.* Советский музей в цифрах // Сов. музей. – 1935. – № 3.
- Овсянникова С.А.* Художественные музеи Петербурга и Москвы второй пол. XIX – нач. XX века (Эрмитаж, Третьяковская галерея, Русский музей) // Вопросы истории музейного дела в СССР. – Вып. 7. – М., 1962. – (Сб. науч. тр. / НИИ музееведения).
- Пеш Д.* Маркетинг в музеях? // Мир музея. – 1993. – № 5.

Пищулин Ю.П., Равикович Д.А. Музейная аудитория (к постановке вопроса) // Проблемы совершенствования музейного дела : (Музей и современность). – М., 1977. – (Тр. / НИИ культуры; 59).

Поздняков Н.Н. Педологические извращения в работе по изучению юного посетителя музея // Сов. музей. – 1936. – № 5.

Поздняков Н.И. Политехнический музей и его научно-просветительная деятельность (1872–1917) // История музейного дела : Сб. ст. – Вып. 1. – М., 1957.

Посетители // Museum. – 1993. – № 4.

Разгон А.М. Предварительный музейный съезд – итоги развития музейного дела в России // Музей и власть. Ч. 2: Из жизни музеев. – М., 1991. – (Сб. науч. тр. / НИИ культуры).

Рафиенко Л.С. Из истории изучения посетителей в 1920–1930 гг. // Вопросы экскурсионной работы. – М., 1973.

Розенталь Л. Учет состава музейных зрителей (опыт Третьяковской галереи) // Сов. музей. – 1931. – № 4.

Самсонов Ю. Социологическое исследование в музее // Актуальные проблемы музейного дела РСФСР. – М., 1978. – (Сб. науч. тр. / Музей Революции СССР).

Соболева Е. Музейный маркетинг, спонсорство и паблик рилейшнз: опыт немецких музеев // Мир музея. – 1994. – № 4.

Социолог в музее. – М., 1988. – (Музейное дело и охрана памятников : Экспресс-информ. / ГБЛ: НИО Информкультура; Вып. 4).

Цикл занятий «Музей и дети» в Политехническом музее // Ребенок в музее (Социол. и психол.-пед. аспекты) / Рос. ин-т культурологии. – М., 1993. – Гл. 3.

Шаповаленко И.В. Формирование образов исторических явлений у детей младшего школьного возраста (опыт экспериментального исследования) // Воспитание подрастающего поколения в музее: теория, методика, практика. – М., 1989. – (Сб. науч. тр. / НИИ культуры).

Шуцкая Г. Дом бояр Романовых // Сов. музей. – 1992. – № 5.

Юхневич М.Ю. Пути повышения эффективности воздействия экспозиции краеведческого музея на учащуюся молодежь : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985.

Явления художественной жизни в зеркале общественного мнения. Вып. 2: Итоги социологических исследований 1989 г. / НИИ культуры. – М., 1990.

Ямагуши М. Просветительная работа и информация в токийском Национальном музее // Museum. – 1987. – № 155.

Глава третья

1. Проблемы взаимодействия музея и школы

Бонами З.А. Музей – образование – дети (по материалам музейно-педагогических изданий США) // Музейная педагогика за рубежом: работа музеев с детской аудиторией / Рос. ин-т культурологии. – М., 1997. (На электронных носителях).

Взаимодействие школы и музеев / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб. – Вып. 1. – 1992; Вып. 2. – 1994; Вып. 3. – 1995.

Гимназия при Государственном Русском музее : Нормат. док. – СПб., 1995.

Гнедовский М.Б. Музей в системе непрерывного образования. – М., 1990. – (Музейное дело и охрана памятников : Экспресс-информ. / ГБЛ. НИО Информкультура; Вып. 1).

«Здравствуй, музей!» : Междунар. музейно-пед. семинар : Тез. / Гос. Рус. музей. – СПб., 1995.

Клабуновский И. Краеведческий музей и политехнизация школы // Сов. музей. – 1931. – № 4.

Коник М.А. Музей и школа: размышления художника // Эстетическое воспитание и экология культуры. – М., 1988.

Кордес В. Работа музея со школьником-одиночкой // Сов. музей. – 1936. – № 4.

Кузьмина Е.Е. Работа зарубежных музеев с подрастающим поколением: на материалах музеев Англии. – М., 1990. – (Музейное дело и охрана памятников : Экспресс-информ. / ГБЛ. НИО Информкультура; Вып. 2).

Курс «Музей и культура» в начальной школе : Программа. Опыт внедрения : Эксперимент. метод. пособие / Под ред. *Е.Г. Вансловой*. – М., 1995.

Ленин В.И. О политехническом образовании : Заметки на тез. Надежды Константиновны // Полн. собр. соч. – Т. 42.

Ломунова А.К. Учитель обращается в музей // Сов. музей. – 1983. – № 2.

Любченко Д. Школьный музей // Педагогический вестник Московского Учебного округа. – 1913. – № 4-5.

Материалы научно-практических семинаров музейных работников по теме «Музей и дети» в г. Москве и Сыктывкаре 1995 г. / М-во культуры РФ. Музей революции. – М., 1996.

Музеи и новые учебные программы в системе среднего образования Англии / Сост. *В. Латишин*. – М., 1988. – (Музейное дело и охрана памятников : Экспресс-информ / ГБЛ. НИО Информкультура; Вып. 5).

Музей и образование / Сост. *Е.К. Дмитриева*. – М., 1989. – (Музейное дело и охрана памятников : Обзор. информ. / ГБЛ. НИО Информкультура; Вып. 5).

Музей и просветительная работа // Museum. – 1984. – № 144. (Серия статей).

Музей и школа: Пособ. для учителя / *Е.Г. Вансова, А.К. Ломунова, Э.А. Павлюченко* и др.; Сост. *Э.А. Павлюченко*; Под общ. ред. *Т.А. Кудриной*. – М., 1985.

Музейная педагогика в школе / Гос. Рус. музей. Гимназия при Рус. музее; Под ред. *Н.Д. Ревы*. – СПб., 1994.

Музей, школа, семья : Проблемы музейной педагогики. – СПб., 1996. – Вып. 1. – (Тр. / Гос. музей истории С.-Петербурга).

Новожилова В.А., Тренина С.Д., Холодякова И.Е. Музейно-экскурсионная программа «Мир вокруг нас» для школ г. Ярославля // Ориентиры культурной политики : Информ. вып. № 4 / М-во культуры РФ. Гл. ИВЦ; Рос. ин-т переподгот. работников искусства, культуры и туризма. – М., 1997.

Основные принципы единой трудовой школы (1918) // Коммунист. – 1987. – № 16.

Поздняков Н.И. Работу со школой на высшую ступень // Сов. музей. – 1934. – № 1.

Предметный мир культуры : Музейно-экскурсионная программа для начальной школы / Авт.-сост.: *Н.Г. Макарова, Е.Б. Медведева, С.Б. Минина, М.Ю. Юхневич*; Мос. ин-т развития образ. систем. – М., 1994.

Преображенский В.А. Изучение зрителя и учет работы выставки-передвижки // Сов. музей. – 1932. – № 1.

Радченко Е.С. Музей и школа // Сов. музей. – 1932. – № 5.

Самсонов Т. Музейный урок : (Опыт постановки его в Курском краевед. музее) // Сов. музей. – 1934. – № 2.

Художественный музей и система образования: концепция педагогического взаимодействия / *Столяров Б.А., Бойко А.Г., Рева Н.Д.*; Гос. Рус. музей. Акад. образования РФ. Сев.-Зап. отд-ние. – СПб., 1995.

Экспериментальная музейно-педагогическая программа «Здравствуй, музей» / Гос. Рус. музей. Акад. образ. РФ. Сев.-Зап. отд-ние. – СПб., 1994.

2. Работа музеев с учащимися

Белявский М.Т. Работа в музеях и с историческими памятниками при изучении истории СССР. – М., 1978.

Ванслова Е.Г. Аудитория 2000-го года // Сов. музей. – 1986. – № 1.

Ванслова Е.Г. Путешествие в предметный мир // Сов. музей. – 1983. – № 1.

Всесоюзная межмузейная конференция «Музей и дети». Тез. докл. – Ташкент, 1982.

Всесоюзная научная конференция музейных работников «Роль художественных музеев в эстетическом воспитании молодежи». – Л., 1986.

Кокшайская О.Н. Эстетические аспекты экскурсии по исторической экспозиции // Воспитание подрастающего поколения в музее: теория, методика, практика : Сб. науч. тр. – М., 1989. – (Музееведение / НИИ культуры).

Кордес В. Работа музеев с детьми // Сов. музей. – 1937. – № 6-7.

Крючкова Е.Н. Самостоятельная работа подростков при изучении древнерусской архитектуры // Воспитание подрастающего поколения в музее: теория, методика, практика : Сб. науч. тр. – М., 1989. – (Музееведение / НИИ культуры).

Крючкова Е.Н. Формирование у учащихся 7-9 классов представлений об архитектурном ансамбле как историко-культурном явлении : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.

Материалы научно-практических семинаров музейных работников по теме «Музей и дети» в гг. Москве и Сыктывкаре в 1995 г. / М-во культуры РФ. Музей революции. – М., 1996.

Воспитание подрастающего поколения в музее: теория, методика, практика : Сб. науч. тр. – М., 1989. – (Музееведение / НИИ культуры).

Музееведение. Ребенок в музее : (Социологический и психолого-педагогический аспекты) / Рос. ин-т культурологии. – М., 1993.

Музей и подрастающее поколение : (Из опыта музейно-пед. работы науч. отдела худож. воспитания детей и юношества) / Гос. Рус. музей. – СПб., 1991. – Вып. 1.

Музей и подрастающее поколение : (Из опыта музейно-пед. работы науч. отдела худож. воспитания детей и юношества) / Гос. Рус. музей. – СПб., 1992. – Вып. 2.

Музей и подрастающее поколение : (Тр. науч.-практ. центра по проблемам музейной педагогики) / Гос. Рус. музей. – СПб., 1993. – Вып. 3.

Образовательная деятельность художественного музея : (Тр. науч.-практ. центра по проблемам музейной педагогики) / Гос. Рус. музей; Акад. образ. РФ. Сев.-Зап. отд-ние. – СПб., 1995. – Вып. 4.

Петровская Н.А. На пути к созданию экспериментальной программы // Взаимодействие музея и школы. – СПб., 1992. – Вып. 1.

Создание системы работы с подрастающим поколением музейными средствами : Метод. рекомендации / НИИ культуры. – М., 1989.

Рева Н.Д. Роль дидактических игр в художественном воспитании детей младшего школьного возраста // Музей и подрастающее поколение. – СПб., 1991. – Вып. 1.

Столяров Б.А. Приобщение к изобразительному искусству студентов негуманитарных вузов на базе художественного музея : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.

Столяров Б.А. Художественный музей и эстетическое воспитание молодежи. – Л., 1988.

Чумалова Т.В. Формирование ценностного отношения к культурно-историческому прошлому у учащихся начальных классов средствами музейной педагогики : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995.

Шаповаленко И.В. Ребенок в музее : Психол.-пед. аспекты работы с детьми дошкольного и младшего шк. возраста. – М., 1990. – (Музееведение и охрана памятников : Экспресс информ / ГБЛ: НИО Информкультура; Вып. 6).

Шаповаленко И.В. Формы и функции подражания у детей дошкольного возраста : Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988.

Юхневич М.Ю. Краеведческий музей и молодежь // Вопросы социол. исслед. в области музееведения : Музей и посетитель. – М., 1978. – (Тр. / НИИ культуры; 65)

Юхневич М.Ю. Воздействие экспозиции краеведческого музея на учащуюся молодежь // Актуальные проблемы музейного строительства : Музей и посетитель. – М., 1979. – (Тр. / НИИ культуры; 85).

Глава четвертая

1. Музеи учебных заведений

Алпатов Н.И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа. – М., 1958.

Борин Я. Как мы составляли у себя школьный музей // Вопросы и нужды учительства. – 1910 – Вып. 5.

Бурлыкина М.И. История становления и развития университетских музеев дореволюционной России : Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – М., 1994.

Волконская З.А. Проект Эстетического музея при Императорском Московском университете // Телескоп. – 1831. – Ч. 3. – № 11.

Гусев А.И. Школьный музей как учебное пособие при занятиях с детьми в начальной школе. – М., 1908.

Евтушенко С.В. Школьные музеи Москвы: перспективы развития // Материалы научно-практических семинаров музейных работников по теме «Музей и дети» в гг. Москве и Сыктывкаре 1995 г. / М-во культуры РФ. Музей революции – М., 1996.

Зеленко А.У. Школьный музей. – М., 1927.

Завзин. Школьный музей в Дрездене и народное образование в Саксонии // Учительский вестник. – 1910. – № 6.

Ибарев Е., Дакенов М. Мемориально-педагогический музей Ибрая Алтынсарина как центр педагогической пропаганды // Роль педагогического краеведения в профессиональной подготовке учителя. – Алма-Ата, 1985.

Манин А. История моего музея // Школьные экскурсии и школьный музей. – 1913. – № 5.

Музеи высших учебных заведений : Аннот. справочник / Сост.: *Э.И. Тихомирова, Б.А. Савельев, В.Г. Ходецкий.* – М., 1975.

Музеи, грамотность, борьба с неграмотностью // *Museum.* – 1990. – № 3 (165).

Надеждин Б. Районные музеи // Учитель и школа. – 1915. – июнь.

Положение о школьном музее // Преподавание истории в школе. – 1975. – № 2.

Положение о школьном музее // О дальнейшем совершенствовании туристской, краеведческой, экскурсионной работы учащихся. Приказ. – М., 1985.

Смирнова Л.М. Три этапа создания музея // Музей. – 1982. – № 3.

Туманов В.Е. Документальные памятники школьных музеев РСФСР: организация выявления, учета и использования (1956–1985 гг.) : Дис. ... канд. ист. наук. – М., 1985.

- Хитков Н.А.* Школьный музей, его значение и организация. – Киев., 1915.
Цветаев И.В. Труды и жертвы Ю.С. Нечаева-Мальцева. – М., 1902.
Шварц М. Наш школьный музей // Школьные экскурсии и школьный музей. – 1913. – № 1.
Школьные музеи : Из опыта работы. – М., 1977.
Экспозиция школьного музея : Метод. рекомендации / Сост. *Н.И. Решетников.* – М., 1986.
Элкин Г.Ю., Огризко З.А. Школьные музеи : Пособ. для учителей. – М., 1972.
Юхневич М.Ю. Педагогические, школьные и детские музеи дореволюционной России : Метод. пособие / НИИ культуры. – М., 1990.

2. Педагогические музеи

- Помощь семье и школе. – Т. 6. – М., 1911.
Основные принципы единой трудовой школы (1918 г.) // Коммунист. – 1987. – № 16.
Отчет о деятельности Педагогического музея при Ярославской дирекции народных училищ. – Ярославль, 1915-1916.
Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая пол. XIX в. / Отв. ред. *А.И. Пискунов.* – М., 1976.
Педагогический музей военно-учебных заведений. 1864–1914. Ист. очерк / Под ред. *Я.П. Барсукова.* – СПб., 1914.
Познанский Н. Музей народного образования. : (Докл.). – Саратов, 1927.
Страхова М. Подвижные музеи наглядных пособий в России, их задачи и образовательное значение : Докл. 3-му съезду рус. деятелей по техн. и проф. образованию России. – СПб., 1903.
Страхова М. Подвижной музей наглядных пособий в С-Петербурге. – СПб., 1902.
Флеров М.А. О педагогическом музее // Педагогический вестник Московского учебного округа. – 1913. – № 4-5.
Центральный внешкольный педагогический музей : Ист. очерк. Музей в настоящем. Перспективы дальнейшего развития. – Пг., 1922.
Центральный педагогический музей // Педагогическая мысль. – Пг., 1918 – № 9-12.
Чернолусская Е. Педагогические музеи за границей // Русская школа. – 1909. – № 1.
Звягинцев Е.А. Полвека земской деятельности по народному образованию. – М., 1915.

3. Детские музеи

- Альварес Д.* Детский музей в Каракасе // Museum. – 1986. – № 150.
Бартрам Н.Д. Избранные статьи. Воспоминания о художнике. – М., 1973.
Бартрам Н.Д. От игрушки к детскому театру. – Л., 1925.
Босх Ж.В. Музеон : Новые перспективы // Museum. – 1987. – № 155.
В музее детской книги // Детская литература. – 1935. – № 5.
В музее пропаганды детской книги // Детская литература. – 1935. – № 2
Величкина Г. Сказка в музее // Мир музея. – 1994. – № 6.
Волина В. Дети и книга // Сов. музей. – 1938. – № 9.
Детский музей // *Полунина Н., Фролов А.* Основатели : Российские просветители. – М., 1990.
Детский музей города Ноябрьска : Концепция развития / Науч. ред. *Н.А. Никишин.* – Ноябрьск; Москва, 1997.
Детский музей – пространство педагогического эксперимента // Ребенок в музее (Социологический и психолого-педагогический аспекты) / Рос. ин-т культурологии. – М., 1993. – (Музееведение). – Гл. 4.

- Дурылина С.Н.* Музей детского труда // Свободное воспитание. – 1907-1908. – № 2.
- Зеленко А.У.* Детский музей // Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.Г. Калашиникова. – Т. 2. – М., 1928.
- Зеленко А.У.* Детские музеи в Северной Америке. – М., 1926.
- Зонненистраль Е.* Полиграфический кружок в Музее детской книги // Сов. музей. – 1935. – № 6.
- Зонненистраль Е., Попова А.* Музей детской книги и рисунка // Красный библиотекарь. – 1934. – № 11.
- Иванова Е., Калугина Т.* Музей и дети: зарубежный опыт // Творчество. – 1986. – № 4.
- Иоаннисиани И.* Опыт летней работы детского музея // Сов. музей. – 1935. – № 6.
- Киричко Н.С.* Детский музей в Бруклине // Изв. Мос. гор. Думы. Отдел общих. – 1915. – № 7-8.
- Кольб П.Л.* Детский музей в США. Факты, интерпретация, методы посредничества : К вопросу о сравнительной музейной педагогике : (Реф.). – М., 1986. – (Музейное дело и охрана памятников / ГБЛ. НИО Информкультура).
- Макарова Н.Г.* Детские музеи Америки: история и современность // Музейная педагогика за рубежом: работа музеев с детской аудиторией / М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии; Сост. и ред. М.Ю. Юхневич. – М., 1997. – (На электронных носителях).
- Макарова Н.Г.* Проект «ДОМ: Детский Открытый Музей в Москве» // Междунар. музейно-пед. семинар «Здравствуй, музей!» / Гос. Рус. музей. С.-Петербург. Гос. ун-т пед. мастерства. – СПб., 1995.
- Макарова Н.П.* Семья в Детском музее г. Ноябрьска // Ориентиры культурной политики : Информ. вып. № 4 / М-во культуры РФ. Рос. ин-т переподгот. работников искусства, культуры и туризма. Гл. ИВЦ. – М., 1997.
- Медведева Е.Б.* Германия – страна детских музеев // Вестник Ассоциации «ОТКРЫТЫЙ МУЗЕЙ». – 1999. – № 1-2.
- Межлумян К.С.* Центр детского творчества в Ереване // Museum. – 1984. – № 144.
- Мексин Я.П.* Из опыта музейно-выставочной работы с детьми (по материалам базы пропаганды детской книги при Музее по народному образованию) // Сов. музей. – 1932. – № 2.
- Мексин Я.* Октябрьская выставка в Музее детской книги // Сов. музей. – 1937. – № 9-10.
- Музей игрушки: об игрушке, кукольном театре, начатках труда и знаний и о книге для ребенка / Сост.: *Н. Бартрам, Е. Овчинникова.* – Л., 1928.
- Петровская Н.А.* Детский исторический музей в Петербурге // Ориентиры культурной политики : Информ. вып. № 4 / М-во культуры РФ. Рос. ин-т переподгот. работников искусства, культуры и туризма. Гл. ИВЦ. – М., 1997.
- Петровская Н.* ДИМ для Димы : (Какой музей нужен ребенку?) // Мир музея. – 1995. – № 2.
- Полетаева С.В.* Детский музей как воспитатель // Вестник воспитания. – 1910. – № 1.
- Рашитова Р.С.* Из истории организации специальных музеев для детей в России // Вестник музейной комиссии. – М., 1990. – Вып. 1.
- Рашитова Р.С.* Детский музей : (К истории вопроса) // Музееведение. Воспитание подрастающего поколения в музее: теория, методика, практика. – М., 1989. – (Сб. науч. тр. / НИИ культуры).
- Робер А.* Дети не любят ходить в музей? Посетите Ивенториум и убедитесь в обратном // Museum. – 1989. – № 162.
- Романов Н.И.* Занятия с детьми в музее по американскому методу // Жизнь музея. – 1926. – № 2.

Чаброва И.А. Детская галерея города Зеленограда // Ориентиры культурной политики : Информ. вып. № 4 / М-во культуры РФ. Рос. ин-т переподгот. работников искусства, культуры и туризма. Гл. ИВЦ. – М., 1997.

Чистотина С. Федор Иванович Шмит. – М., 1994.

Шмит Ф.И. Исторические, этнографические, художественные музеи. – Харьков, 1919.

Шмит Ф.И. Музейное дело. Вопросы экспозиции. – Л., 1929.

Шмит Ф.И. Почему и зачем дети рисуют : Педол. и пед. очерк. – М., 1925.

Юхневич М.Ю. Детский музей: былое исполняется в настоящем // Мир музея. – 1985 – № 5.

Юхневич М.Ю. Детский музей: прошлое и настоящее // Ориентиры культурной политики : Информ. вып. № 4 / М-во культуры РФ. Рос. ин-т переподгот. работников искусства, культуры и туризма. Гл. ИВЦ. – М., 1997.

Юхневич М.Ю., Карпенко И.Н. Проблемы и опыт создания детских музеев как центров эстетического воспитания : (Обзор работы секции) // Комплексная программа эстетического воспитания населения: пути разработки и реализации. – М., 1990. – (Сб. науч. тр. / НИИ культуры).

Hands on! Kindermuseen in der USA – Einrichtungen und Initiativen in Deutschland. – Nuremberg, 1993.