

**Министерство культуры Российской Федерации
Российская Академия наук
Российский институт культурологии**

***МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА
ЗА РУБЕЖОМ***

Работа музеев с детской аудиторией

Серия электронных изданий

MUSEUM PRO

Выпуск 5.0.

Москва 1997

*Публикуется по решению
секции Ученого совета РИК*

Составитель и редактор М.Ю.Юхневич

Рецензенты:

М.Б.Гнедовский, ст.научный сотрудник Российского института культурологии,
канд.ист.наук;

И.М.Коссова, зав.кафедрой музейного дела Института переподготовки работников
искусства, культуры и туризма, канд.ист.наук.

Эта книга, написанная в основном на непереведенном и малодоступном для отечественного читателя материале, содержит анализ опыта работы музеев США и ФРГ с детьми. Издание адресовано специалистам, интересующимся постановкой музейного образования в зарубежных странах.

ББК 79.1:74.213.55(3) (Ў7)

© Лаборатория музейного проектирования,
Российский институт культурологии, 1997

Содержание

Введение

Бонами З.А.

Музей — образование — дети

(по материалам музейно-педагогических изданий США)

Музей и школа: различия и возможности партнерства

Учитель и музейных педагог

Учиться в музее

Макарова Н.Г.

Детские музеи Америки: история и современность

Краткая историческая справка

Что такое детский музей: поиски дефиниции и определение стандартов

Принципы проектирования музейных зданий

Программы и услуги детских музеев

Проблемы финансирования детских музеев

Минина С.Б.

Неслучайные "подарки детскому музею

Медведева Е.Б.

Музейная педагогика Германии в прошлом и настоящем

Начало планомерной работы музеев с аудиторией. Теоретические взгляды и деятельность А.Лихтварка

Становление музейной педагогики как направления деятельности музеев.

Музейно-педагогическая концепция Г.Кершенштейнера

Разработка концепции взаимодействия музея и школы. Значение книги

Г.Фройденталя "Музей—Народное образование—Школа

Как немецкие дети учатся в музее

Верпланке Филипп (Германия)

Пути музейной педагогики. О стремлении детских и юношеских музеев стать новыми объектами культурной педагогики (перевод с немецкого Е.Б.Медведевой)

Что такое детский или юношеский музей

Медиум-выставки и их культурно-педагогическое содержание

На пути к самостоятельности

Введение

Музейная педагогика остается пока во многом "неоткрытым континентом" для музейных работников нашей страны. Налицо очевидное отставание от мировой практики. И этому есть причины.

Блестяще начатая на заре нынешнего века, отечественная музейно-педагогическая практика в какой-то степени была пресечена развитием советского музея в качестве инструмента государственного идеологического воздействия. Предписанный музеем сверху (независимо от темы), "выдержанный в духе", но весьма односторонний взгляд на мир, существенно сужал их возможности в образовательной сфере, заставляя действовать по унифицированной схеме, подменяя живое общение с детьми менторством и наукообразием.

В нашей стране так и не была создана *система* взаимодействия музея со школой, о необходимости которой неустанно говорят, начиная с 1930-х гг. В течение многих десятилетий музеи измеряли свой успех в работе со школьниками главным образом количеством групп, прошедших с экскурсоводом мимо музейных витрин. Ну, а каков же оказывался результат подобного посещения, их волновало все-таки мало. Нет нужды скрывать и то, что многие научные сотрудники привыкли рассматривать необходимость занятий с детьми, приходящими в музей, как помеху своей "настоящей" работе — изучению и хранению коллекций. А престиж тех сотрудников, которые специализируются на работе с детской аудиторией, в музеях, как правило, невысок.

С другой стороны, учителя порой недостаточно представляют себе специфику образовательных возможностей музея, полагая, например, что здесь за час можно узнать "все о Пушкине".

На этом общем фоне особенно важным представляется знакомство с традициями музейной педагогики в тех странах, где накоплен значительный запас идей и нестандартных подходов в работе с детской аудиторией. В данном учебном пособии освещается опыт США (статьи З.А.Бонами и Н.Г.Макаровой) и Германии (статья Е.Б.Медведевой и немецкого специалиста Ф.Верпланке). И это отнюдь не случайно. Теория и практика культурно-образовательной деятельности музеев этих стран оказала едва ли не самое большое влияние на развитие музейной педагогики в мире. Однако, вероятно, немногие отечественные специалисты хорошо осведомлены об этом уникальном опыте — о многом мы знаем фрагментарно и понаслышке.

Авторы этой книги стремились сообщить максимум информации о самых различных аспектах образовательной деятельности немецких и американских музеев: особенности музейно-педагогических программ, методика работы с различными возрастными группами, специфика музеев для детей. Читатель узнает о формах и механизме взаимодействия музея и школы, музейного педагога и школьного учителя, а также о тех психолого-педагогических концепциях, которые оказали наибольшее влияние на музейную педагогику, в частности, предопределили появление детского музея (статья С.Б.Мининой). При изложении материала авторы, как правило, избегают однозначных оценок. Пусть специалисты сами оценят актуальность зарубежного опыта для отечественного музея, поразмышляют над различием в музейно-образовательных традициях США и Германии и, наконец, возьмут для своей будущей работы то, что покажется им заслуживающим внимания.

Музей — образование — дети (по материалам музейно-педагогических изданий США)

Музей и школа: различия и возможности партнерства

По мнению известного американского специалиста по проблемам образования, д-ра Грегори Рамсея, высказанному в начале 1970-х гг. в Мельбурне (Австралия) на конференции по музейной педагогике, музей и школа похожи только в одном: оба являются своего рода общественным и культурным анахронизмом. Вместо того, чтобы быть частью реального, изменяющегося мира, они стремятся обособиться и замкнуться в себе.

Ученый настаивал на необходимости "возвращения" школы и музея обществу в качестве "территории" поколения, называемого им "нежеланным". Подразумевая детей, родившихся в 1970-80-е гг. (а мы прибавим и в 1990-е), Г.Рамсей имел в виду, что современный мир устроен взрослыми и для взрослых, в нем нет места ребенку. Между тем, стремительное развитие науки и техники в XX в., мощные информационные потоки не позволяют уже традиционным учебным заведениям — прежде всего школе — полностью справляться с потребностями образования, призывая на помощь, в частности, музеи.

Разумеется, к процессу образования музей и школа подходят фундаментально различно.

Преподавание в школе ведется на основе учебной программы и организовано по предметам или курсам. Учебный процесс в школе достаточно регламентирован, уровень знаний контролируется.

Музеи действуют в сфере неформального или "параллельного" образования: сюда приходят в свободное время без предъявления каких-либо документов. Музейная публика весьма разнородна по возрасту, интересам, социальному и имущественному положению.

Но самое главное, музей — это, прежде всего коллекция предметов природы или материального мира, будь то бабочки, кружева, кости мамонта или рептилии.

Музей открывает уникальную возможность воочию узнать все это разнообразие и полноту жизни и затем обрести способность более глубокого проникновения в сущность того или иного события или явления.

В отечественном музейном деле долгое время было принято считать, что в задачу музея вовсе не входит *обучение* как таковое, т.е. передача *систематических* знаний и, тем более, *умений и навыков* в какой-либо сфере деятельности.

Заметим, что такой подход для многих зарубежных музеологов и педагогов отнюдь не является истиной и последней инстанции. Видимо поэтому в музейно-педагогической литературе Запада можно встретить полное разнообразие суждений о "главной миссии" музея в отношении ребенка.

Музей — в понимании современной зарубежной музеологии — особая образовательная среда. Осмотр достопримечательностей и "консервированные" лекции уходят из деятельности музеев разных стран. В музей идут отнюдь не только для того, чтобы увидеть самую большую статую, самую драгоценную коллекцию бриллиантов или самую редкую раковину. В работе со школьниками зарубежные музеи делают ставку на развитие представлений детей о мире, способности наблюдать, классифицировать и

генерировать информацию. Широко практикуются активные формы познания в процессе какой-либо деятельности, свободный обмен мнениями. Порой учащиеся получают ролевые задания, имитируют изображения или звуки.

Традиционно много внимания уделяется в музеях *знакомству* детей с неизвестными для них предметами. Задача музея, по мнению многих зарубежных специалистов, — сделать обучение осмысленным (релевантным интересам ребенка, утверждает Г.Рамсей), соотнести научные и эстетические понятия с чувственным опытом детей, развить их способность учиться и собирать информацию.

Более того, ряд западных педагогов склонен считать, что музейное образование предполагает не только получение набора сведений, но и неперенное умение практически оперировать ими, включая способность принимать решение. Наконец, современные концепции образования ориентируют на подготовку ребенка к жизни в обществе, его социализацию, получение представлений о действующих нравственных и юридических нормах, навыков логического анализа ситуации, творческих начал.

Исходя из этого, наиболее значительными задачами музеев в сфере образования, согласно мировой тенденции, являются:

1. Развитие способности извлекать информацию из первоисточника — на основе наблюдения явлений природы или осмотра предметов материальной среды.
2. Формирование понятийного аппарата через наблюдение и общение о творениями природы или предметами материальной среды.
3. Привитие навыков самостоятельного обучения.
4. Мотивация процесса обучения, создание "опыта радости" в процессе обучения.

Ради осуществления этих задач музей и устанавливает партнерство со школой. Одна из наиболее значительных тенденций в деятельности музеев США — включение их и учебный процесс на основе планирования *совместной деятельности со школами*.

Свое сотрудничество со школами американские музеи обычно начинают с рассылки специальной краткой и изложенной в занимательной форме брошюры, рассказывающей о коллекциях музея, часах работы, адресе и телефоне,

За этим, как правило, следует визит учителя в музей (эти посещения бесплатны) и личное общение с музейными сотрудниками, которые будут работать с его классом. Необходимо выяснить правила внутреннего распорядка музея (например, возможности пользоваться кино и фотокамерами), договориться о регламенте посещения и маршруте осмотра экспозиции, а также, возможно, о специальных паузах для отдыха и еды.

Особое внимание уделяется проблеме подготовки школьников к соблюдению "музейного этикета".

Форма и уровень контактов музея и школы, как показал наш собственный и зарубежный опыт, во многом зависит от взаимопонимания учителя и музейного педагога. Их сотрудничество — не формальность и требует не только желания совместно работать и изобретать, но и умения учиться друг у друга, а затем объединиться для реализации поставленных целей.

Без сомнения, процесс сближения музея и школы должен осуществляться при финансовой и моральной поддержке государства в лице соответствующих административных органов и структур. В США, например, в Нью-Йорке, Бостоне и других городах действует специальные центры культурного сотрудничества, установлены федеральные и региональные гранты (стипендии) для учителей и сотрудников музеев, занимающихся разработкой совместных учебных программ (6, 8, 10, 26, 68).

Совместное планирование предполагает выделение на эти цели специальных ассигнований из бюджета школы и соответственно получение целевых средств музеем.

Некоторые органы образования в США и других странах ежегодно заключают договоры с музеями об участии их школ в учебных программах. Существуют различные модели финансирования совместной образовательной работы школы и музея, например, из фондов развития образования. Часть программ может носить спонсорский характер, а некоторые категории школьников — посещать музей бесплатно (8, 27, 28).

Совместное учебное планирование требует определенных координирующих действий, например, соотнесения школьного расписания с режимом работы музея или обеспечения школьников необходимыми информационными материалами для предварительного чтения и т.д.

Традиционно, наиболее популярными среди учащихся остаются *групповые* посещения музея. Их педагогический успех во многом зависит от компетентности учителя и его умения сориентироваться в нестандартной учебной ситуации, а также способности заинтриговать класс предварительным рассказом о музее. Один из путей сближения музея и школы — выпуск специальных путеводителей для учителей (как это сделал, например, Музей науки и техники в Чикаго). Или проведение для них специальных занятий: подобный опыт имеет Нью-Йоркский музей "Аквариум" (40, 57).

В силу разных причин, в том числе и финансовых, многие учителя в США (как и у нас) предпочитают заказывать в музеях *обзорные* экскурсии. Чтобы максимально эффективно использовать первое знакомство ребенка с музеем, в контекст таких экспозиций американские музеи часто включают показ специально подобранных предметов, которые можно взять в руки (16, 17).

Например, музей в Нью-Джерси предлагает обзорные одночасовые экскурсии для младших школьников из области истории, науки, искусства. Так, тема "Тибет" предполагает осмотр Буддийского алтаря и комнаты медитаций, коллекции ритуальных предметов, музыкальных инструментов, живописи и скульптуры, а также просмотр фильма о культуре Будды.

В последние годы все большей популярностью в американских музеях начинают пользоваться *серии* тематических экскурсий для школьников, позволяющие дать более сфокусированное представление об отдельных музейных коллекциях. К тому же серия занятий в музее может быть построена по схеме, непосредственно координирующей со школьной программой.

Музей естественной истории Смитсоновского института в Вашингтоне предлагает, например, серию из трех занятий для старшеклассников, соотнесенных со школьной программой по курсу истории. Школьники знакомятся с геологическим устройством района реки Потомак (место закладки Вашингтона) и делают выводы о характерных для данной местности строительных материалах. Затем следует осмотр зданий административной части Нью-Йорка и, наконец, изучается архитектурный стиль построек Федеральной администрации. Логика развития темы и содержание занятий предварительно согласуется с учителем.

Не так давно в США возникла новая форма сотрудничества музея и школы: *специальные курсы* на базе музея. Она стала проявлением философии "альтернативного" образования и имеющейся в общественном умонастроении тенденции к отказу от жесткого классного метода обучения.

Занятия на так называемых "зачетных" курсах проводятся соответственно школьными и музейными педагогами. Эта форма образовательной деятельности музея требует строгого подчинения требованиям школьной программы в обеспечении необходимого уровня и объема знаний.

Мемориальная художественная галерея Брукса в Мемфисе разработала, например, программу зачетных курсов для младших школьников. В нее входят занятия в музее по математике, обществоведению, языкознанию, предваряемые вступительными проработками

материала и классе.

Курсы в музее открывают многим американским школьникам старших классов возможность получить, так называемую, *интернатуру* в музее, иначе говоря, разрешение на практику в течение одного семестра или целого академического года. Так, знаменитый художественный музей "Метрополитен" предоставляет учащимся школ интернатуру в 26 своих отделах. Часть времени интерны посвящают знакомству с коллекциями, общению с хранителями и специалистами, участию в общих музейных мероприятиях. Другая часть отдана ежедневной музейной "рутине". Иногда, особенно в летние месяцы, школьники, работающие в музее, получают за свой труд скромное вознаграждение (6, 11, 27).

Разумеется, между названными выше формами работы музея со школой — обзорами коллекций, тематическими экскурсиями, зачетными курсами и музейной практикой для школьников существует еще много промежуточных вариантов.

Уже десятилетия музеи всячески стремятся выйти за свои стены в общении с публикой. Сегодня такие возможности умножились благодаря разнообразным технологиям репродуцирования и техническим средствам.

Американские музеи широко практикуют выдачу в школы всевозможных видов *репродукций, копий, муляжей*, хранящихся у них предметов. В редких случаях, и класс попадают даже вещи основного фонда, если они, как это бывает в собраниях естественных и технических музеев, не носят раритетный характер.

Ряд музеев систематически обеспечивает школы, особенно расположенные поблизости, *слайд-программами, кинофильмами*, а с недавнего времени, и *видео-фильмами*. Аудио-визуальные программы, подготовленные музеем, позволяют детально изучить тот или иной материальный предмет, а затем рассмотреть его в соответствующем социальном и историческом контексте.

Конечно, изготовление всей этой учебной продукции требует от музеев значительных затрат и высокого профессионализма. Поэтому в ряде случаев к работе привлекаются кино-и телефирмы и отдельные специалисты этой области.

Необходимо отметить, что внемузейная образовательная деятельность отнюдь не носит в США хаотический, случайный характер, а также осуществляется на основе совместного планирования работы музея и школы, ведется по темам, предложенным органами образования на федеральном или региональном уровне. Предварительно делаются специальные разработки, определяющие функции учителя по намечаемой внемузейной учебной программе. В рамках такой программы музейные работники посещают школьные занятия, приносят в класс передвижные выставки, научное оборудование, а иногда и портативные *"музейные чемоданчики"* с набором репродукций, слайдов, игр и пояснительным текстом для учителя.

Существенно расширяют возможности музеев в контактах со школами *газеты и журналы*, выпускаемые некоторыми зарубежными музеями специально для учащихся. Разнообразные и привлекательные по формату и оформлению, они пробуждают детский интерес к науке, истории, искусству. Иногда подобные издания печатают стихи или другие сочинения детей, принявших участие в учебных программах музея. Это хорошее средство поощрения одних и источник вдохновения для других школьников.

Совершенно очевидно, что музей и школа будут в будущем совершенствовать свое партнерство. К такому выводу приходят многие зарубежные музеологи и педагоги, основываясь хотя бы на том обстоятельстве, что даже в развитых странах средства, выделяемые на нужды образования, вовсе не безграничны и это требует объединения усилий различных образовательных структур. Специалисты предсказывают, что музейные сотрудники и администрация станут более заинтересованы и творчески общаться с учителями, что значительно упростит контакты музеев и школы.

В наших сегодняшних раздумьях о развитии отечественной музейной педагогики

нельзя не учесть также и то, что американские музеи усиленно разрабатывают и внедряют системы *мультимедиа*, предполагая, что компьютерные сети позволят им передавать в расположенные за многие километры школы изображения, библиографию, пояснительные тексты.

Но каких бы высот ни достигали технические возможности, им никогда не заменить посещения музея и живой опыт общения с реальными вещами.

Учитель и музейный педагог

Успех образовательных музейных программ во многом зависит от того, какая роль, отведена в них учителю. Многие американские музеи сегодня не только практикуют активные контакты со школьными преподавателями, но и ищут способы включить их в свою деятельность. Это понятно и разумно: при соответствующей подготовке, учителя сами могут вполне успешно вести занятия, пользуясь материалами из собрания музея. К тому же, учителя работают со школьниками целый учебный год, а музейная программа обычно рассчитана на несколько месяцев. Поэтому полноправное участие школьных педагогов в разработке музейных программ позволит создать оптимальные условия для подготовки класса к посещению музея, а затем и закреплению полученных там знаний и впечатлений. Наиболее распространенными в США формами сотрудничества музеев с учителями являются специальные семинары и стажировки, информационно-методические музейные центры, музейно-педагогические издания.

В Америке накоплен также разнообразный опыт разработки музейных программ для преподавателей учебных заведений, начиная от *установочных лекций* до *стажировок в музее*.

Хорошо известно, что привлечь школьных учителей на занятия — непросто. Это характерно не только для нашей страны. Поэтому американские музеи стараются выбрать максимально удобное для них время — например, лето, свободное от преподавания. Важно также, чтобы идею занятий в музее поддержала школьная администрация и, наконец, самое главное условие — максимальное использование специфики музея, уникальности его информационных ресурсов. Если все эти обстоятельства учтены, успех учительских курсов в музее обеспечен.

Как считают специалисты в области музейной педагогики, одна из важнейших задач таких курсов заключается в том, чтобы помочь учителям преодолеть чувство неуверенности, которое те испытывают, пользуясь для обучения не понятиями (словами), а реалиями (предметами).

Ново-Орлеанский художественный музей, например, проводит учительские семинары несколько раз в году, приглашая на них тех школьных педагогов и представителей школьной администрации, которые проявляют особую заинтересованность в сотрудничестве. В основном на семинарах ведется речь об учебных возможностях музея и идет работа по подготовке учителей к самостоятельной педагогической деятельности в музее. Сам тон, атмосфера занятий призваны убедить учителя, что музей всячески готов прислушаться к его опыту и пожеланиям.

Занимаясь с учителями в музее, многие его сотрудники побуждают их не только к использованию предметного материала в классе, но даже к составлению преподавателями собственных музейно-образовательных программ. Более того, музей впоследствии обычно помогает учителю внедрить эти программы в школьную практику (9,14,15,28).

В ряде американских музеев действуют *зачетные курсы для учителей*, программа которых одобрена государственными органами образования. Особо подчеркнем, что по окончании курсов учителя получают более высокий квалификационный разряд и добавку к

жалованию. Подобные курсы присваивают своим слушателям ту или иную квалификацию в зависимости от количества пройденных ими часов.

Например, Музей естественной истории штата Северная Каролина ведет 15-часовую программу для учителей, которая состоит из трех лабораторных и одного полевого занятия по естественной истории и экологии данной местности. Школьные наставники получают сведения о флоре и фауне региона, о возможностях использования в учебных целях заповедных участков природной среды (9, 39, 40).

В США широко практикуется сотрудничество музеев и университетов или колледжей в организации *летних курсов* для учителей. Иногда занятия проводятся непосредственно на университетской базе, иногда — в помещении музея. Полученная за обучение плата распределяется в соответствующих долях между организаторами курсов.

Так, Музей современного искусства Гугенхейма участвует в программе университетских курсов, помогая учителям упрочить навыки общения с искусством и использовать их в преподавании.

Заметим также, что американские учителя имеют прекрасный шанс получить целый год *стажировки* в музее, т.к. согласно существующим правилам, каждый седьмой год их работы — "субботный" — свободен от учебной работы.

Крупные зарубежные музеи, как правило, располагают *информационными центрами*, которые осуществляют популяризацию музейных коллекций среди учителей (а также родителей и студентов) и работу методологического характера. Существуют два вида подобных центров. Одни действуют как библиотеки, выдающие во временное пользование различные учебные материалы, связанные с данным музеем: от слайдов до чучел животных и макетов исторических мест. Другие кроме абонементной службы ведут также и занятия с учителями.

Безусловно, открытие информационного центра требует от музея не только серьезных затрат, но и особой преданности образовательной идее. Циркуляция материалов, будь то отдельный слайд или музейный экспонат, предполагает строгий надзор за сохранностью; в задачи центра входит достаточно широкий объем работы по составлению и рекламе своей методической продукции, а также проведению "живых" занятий.

Вот, например, художественный музей в Бостоне ведет разнообразные программы для учителей, семинары и конференции, распространяет материалы, включая "чемоданчики", наборы слайдов и т.д., через свой методический центр. Учебная лаборатория этого центра бесплатна для занятий учителей и учащихся, а в специальном "магазине" можно купить или взять напрокат слайды, конспекты учебных занятий, репродукций (20, с.20). В состав музейного абонемента входят также путеводители по коллекциям, каталоги, методические пособия, интегрирующие музейные источники с материалами школьной программы.

Сотрудничая с органами образования, многие музеи США сумели организовать специальные службы рассылки музейных слайдов по школам. Иногда музеи располагают также техническим отделом, принимающим заказы учебных заведений по репродуцированию музейных материалов.

Особым видом работы музеев является *печатная продукция* для учителей, разнообразие которой вообще поражает в зарубежных музеях. К ней относятся и информационные письма, рассказывающие о событиях музейной жизни, и упомянутые нами выше специальные путеводители для предварительного чтения учителей.

"Музею принадлежит право открывать публике бесконечный запас накопленных историей идей, точек зрения, наконец, — тайн, пишут Барбара Ньюсон и Адель Сильвер в книге "Искусство музейного просвещения", изданной в Калифорнии. Возможно, что в числе их зрителей самыми трудными и неподдающимися являются учителя. Однако же, нет никого более заслуживающего внимания и приложения творческих усилий со стороны

музея, чем они. Для работы с учителями музей должен выделить лучших своих сотрудников" (53).

Если учитель - первое лицо среди тех, кто приходит в музей в качестве посетителей, то нельзя не признать, что среди профессиональных музейных педагогов, работающих в различных музеях стран мира, большинство — бывшие школьные преподаватели.

Опыт, однако, свидетельствует, что новая педагогическая деятельность в музее чрезвычайно изменяет их подходы ко многим вещам, и они уже не возвращаются к взглядам своего учительского прошлого.

В музее педагогу приходится сталкиваться с более разнообразным контекстом жизненных обстоятельств. Скажем, с более широким возрастным диапазоном учащихся, приходящих и нему на занятия. Если в школе он имел дело в основном со своими коллегами-учителями, имеющими тот же статус и более или менее аналогичные представления о сущности своего труда, то в музее, возможно, он столкнется с теми, кто проявит скепсис в отношении музейно-педагогической деятельности или даже поставит под сомнение саму профессию музейного педагога.

Переход на работу в музей должен означать переоценку ценностей для бывшего учителя. Такого мнения придерживается Е.М. Скотт из Национальной галереи в Виктории (Австралия). Дело в том, что учительский инстинкт направлен прежде всего на учащихся, предметы, которыми пользуются в учебных целях, в школьных условиях малозначимы. В музее царит своеобразный культ вещи, обладающей ценностью раритета, мемории или художественного шедевра. Необходимо заботиться о сохранности и безопасности музейных предметов, ставя эти задачи на первый план. Педагогу важно сбалансировать ситуацию и научиться совмещать хранительские и образовательные задачи.

Впрочем, будем откровенны, определенных "шероховатостей" в отношениях музейного педагога с хранителями не избежать. Очень важно, однако, что профессиональное сознание музейных кураторов, как свидетельствуют публикации зарубежных музеологов, постепенно адаптирует необходимость присутствия в штате музея педагогов и сотрудничества с ним.

Что поделать, если для музейного зрителя идеальная школьная группа та, что чинно следует за учителем, выстроившись попарно. А музейный педагог заинтересован в том, чтобы музей стал стимулом для проявления активности каждого школьника. Поэтому порой он разрешает группе рассредоточиться и вообще допускает ту степень свободы, которая ограничивается самодисциплиной и ответственностью.

Если попытаться строго сформулировать смысл действий музейного педагога, то обнаружишь, что он также как хранитель, экспозиционер и, конечно, зритель стоит на службе музейной коллекции. Он раскрывает ее смысл, объясняет причину присутствия в стенах музея той или иной вещи, заставляет ее "говорить" и как бы стимулирует общение с теми, кто приходит на нее взглянуть. Одним словом, он ее интерпретирует. Именно так — *интерпретаторами* — называют музейных педагогов, например, в Америке.

Американский ученый Фриман Тилден указывает, что музейная интерпретация направлена на извлечение смысла предмета. Тилден и другие авторы напоминают, что не существует реально специальной методики интерпретации музейных коллекций, кроме той, которая зарекомендовала себя в других педагогических сферах. Зарубежные музеи прибегают, однако, не только к дидактике, но широко используют театрализацию, креативные игры и т.д. Главная задача интерпретатора не поучение, а стимулирование познания.

Первейшие профессиональные качества музейного педагога — знание коллекции и умение организовать познавательный процесс. Необходимо также хорошо ориентироваться в экспозиции с тем, чтобы оптимально выбирать маршрут движения учащихся по музею.

Музейный педагог должен уметь задавать вопросы и выслушивать ответы, обладать

знаниями в области психологии и возрастной физиологии. От музейного интерпретатора требуется способность легко варьировать и приспособлять программу к конкретной аудитории (в связи с тем, что дети, например, недостаточно подготовлены или в музее происходит респозиция). Интерпретатор должен обладать умением свободного общения с аудиторией. "Не следует смущаться, — уверяют американские музеологи, — каверзных вопросов со стороны детей". Слушатели с большей симпатией отнесутся к тому, что вы объясняете, если выяснится, что перед ними отнюдь не всезнайка. Известный психологический комфорт для восприятия материала возникнет у школьников, если предложить им обсудить вопрос неясный или дискуссионный для самих музейных сотрудников (II, 19, 24, 34).

Важная черта профессионализма музейного педагога — это способность совмещать различные формы овладения материалом, в том числе понятийное мышление и моторность.

На первый план выдвигается умение отбирать музейный материал в образовательных целях. Многие музейные педагоги, следуя рекомендациям психологов, считают целесообразным выделить для осмотра лишь несколько объектов, чтобы дать развиваться наблюдательности и чувственному началу. Осмотр музея не аналогичен прогулке по магазинам, — утверждают они (16, 17, 38, 40).

В других случаях опытные музейные интерпретаторы прибегают к специальным паузам в занятиях, чтобы дать время учащимся сосредоточиться на заинтересовавшем их предмете, понаблюдать, как осматривают музей их одноклассники.

Безусловно, успех многих музейных учебных программ, как и педагогической деятельности вообще, зависит от таланта музейного педагога, его способности общаться. С жаром поддержите суждение ребенка об увиденном, — рекомендуют музейным педагогам США их наставники из числа ученых и специалистов. Сделайте очевидным, что многие проблемы не имеют однозначных решений и ответов. Будьте внимательны, ухватите момент, когда школьники перестают следить за вами, потому что вы выражаетесь слишком сложным научным языком, пользуетесь большим количеством дат или цифр или говорите недостаточно выразительно. И еще одно правило общения — личностный подход к каждому музейному зрителю, уважение к его вопросам, понимание того, что кто-то из слушателей учебной программы не склонен высказываться вслух (39, 40, 50).

Одним словом, как сказал Ремелт Даалдер из Национального морского музея в Амстердаме (Нидерланды) на международном семинаре "Музей и демократия", "...ребенок не может более оставаться в музее "жертвой" воздействия. Он должен быть принят как желанный гость, как "свой человек", которому не нужно подчиняться регламенту. Он может позаниматься, просто побыть в тишине, а, возможно, покопаться в музейном саду, порисовать, что-то посочинять, поиграть с компьютером".

Таким образом, практика образовательной деятельности музеев, опыт и направленность идей музейных педагогов Соединенных Штатов должны помочь нам отказаться от вынужденных, но, увы, ставших иногда привычными в отечественных музеях ролей: сотрудник музея, отвечающий, большей частью, на вопросы "где выход?" или "где гардероб?" и учитель, покидающий своих учеников при входе в музей, если не физически, то мысленно. Музейная педагогика дает им шанс действовать вместе.

Учиться в музее

Знакомство с зарубежным музейным опытом убеждает, что большинство музеев не удовлетворяются сегодня ролью "кунсткамеры", "кабинета чудес" и всячески стремятся упрочить свое положение в сфере неформального образования. В связи с этим многие из них располагают в настоящее время специальными помещениями для занятий, хорошо оснащенными лабораториями в исследовательскими центрами, художественными студиями

и детскими галереями, парками, садами, энтомологическими питомниками, планетариями, разнообразными техническими центрами.* Однако еще более важным, чем вопрос "где учить?", является вопрос "как учить?" — какими методиками пользоваться.

Зарубежная музейная педагогика применяет различные обучающие методики, опираясь на данные возрастной психологии и физиологии.

Планируя музейную программу для дошкольников, приходится учитывать, что дети до 7 лет практически неспособны к усвоению абстрактных понятий, для них предпочтительны формы прямого постижения информации. У детей этого возраста представления о времени соотносятся с пространственными выражениями. Поэтому экскурсоводу стоит помнить, что для маленьких детей динозавры и бабушки относятся к одному временному периоду и, рассказывая им о древних животных, не стоит увлекаться историческими подробностями. Лучше заставить слушателей пофантазировать (например, предложить изобразить динозавра).

Школьники 7-11 лет уже имеют определенные представления о времени, но они еще не совсем готовы воспринимать абсолютно абстрактные понятия. В этом возрасте чрезвычайно важно предварительно подготовить детей к посещению музея, помочь установить связь между увиденным в экспозиции и своим прошлым опытом.

Дети 9-12 лет уже осознают абстрактные понятия, например, в сфере религии или экологии, но с психологической точки зрения, для них лучше подходят сенсорные формы познания.

Музейное образование может дать ориентацию в общественных, политических, экономических, эстетических, этических и технических понятиях. Музей помогает преодолеть разрыв между реальным миром и учебным опытом ребенка, особенно, когда он требует его активного участия.

Построенные в соответствии с возрастом, музейно-образовательные программы существенно подготовят учащихся к их будущей деятельности. В этом состоит кредо современной зарубежной музейной педагогики.

Вот, например, музей под открытым небом — Олд Стербридж Виллидж — привлекает школьников к различной хозяйственной деятельности: прядение шерсти, сучение льна, молотба, установка изгороди и т.д. Вспахивая поля, готовя пищу, дети постигают понимание времени и процесса перемен (65).

Разумеется, работая со школьниками, музейному педагогу предстоит избрать методику, способствующую наиболее точно интерпретировать предлагаемые понятия.

При осуществлении учебной программы в музее, по мнению специалистов, необходимо обеспечить несколько уровней взаимосвязи. Первый — "музейный педагог-ребенок". Для того, чтобы установить контакт с ребенком, музейный педагог иногда начинает занятие с просьбы рассказать о себе, назвать цвета своей одежды, а лишь затем переходит к разговору об истории XVIII в. Этот прием даст детям ощущение внутренней свободы и стимулирует их мыслительную активность.

Следующий уровень взаимосвязи: "ребенок-среда музея", экспозиция в целом или отдельный предмет. Здесь педагогу необходимо прежде всего обнаружить сходства и различия между известными детям вещами и музейными экспонатами, провести аналогии или выявить контрасты.

Например, осматривая кухню XVIII в., дети должны поразмышлять, как может здесь чувствовать себя человек, какие у него заботы и обязанности. Такой прием позволит школьникам сконцентрироваться на зрительных реалиях, развить способность отождествлять себя с прошлым и наблюдать (1, 2, 14, 25).

Отметим, что именно наблюдение является важнейшим фактором установления контакта между ребенком и экспонатом. Предложите ему, советуют зарубежные специалисты, пронаблюдать, например, за птицами и сравнить их оперение с цветами своей одежды.

Третий уровень взаимосвязи: "музей—реальная жизнь". Пусть учащиеся, придя в политехнический музей, соотнесут технологию освещения, применявшуюся в разные эпохи с той, которая существует в их собственных домах. В таком случае будет надежда, что музей пробудит интерес к знанию и, покидая его, ребенок захочет сюда вернуться.

В целом же характер учебной деятельности, которую можно вести в условиях музея, достаточно разнообразен: от узнавания о существовании каких-то предметов до соотнесения этой информации с известными фактами. Кроме наблюдательности, музей развивает способность *сопоставлять и сравнивать, предполагать, обобщать, сопереживать, выдвигать гипотезы.*

Учащимся в зарубежных музеях предлагаются разные формы познавательной деятельности: опиши, проанализируй, проконтролируй, соотнеси с известным тебе. Заметим, что эта педагогическая стратегия вовсе не должна затенять воздействия самого экспоната, а только способствовать извлечению информации и ее интеграции при его осмотре. К тому же, идентифицируя и различая предметы, дети анализируют различные эстетические элементы и научные понятия, и, если хотите, у них развивается способность к интерпретации музейных коллекций.

Стремясь найти альтернативу традиционалистским формам музейного просвещения, музейные педагоги все чаще побуждают детей самим искать ответы на вопросы, наблюдать и устанавливать связи между предметами и явлениями, решать, проблемы, определять свои предпочтения.

Одна из методик, хорошо зарекомендовавшая себя в западных музеях, *вопросы к учащимся*, заставляющие более пристально взглянуть на предмет.

Специалисты отмечают, что этот "сократовский способ" интерпретации экспонатов музея достаточно широко употребим, однако, порой его используют неверно. Например, неточно формулируют вопрос, делая его риторическим или слишком примитивным. Мастерство педагога предполагает умение ставить вопросы разного уровня, терпимость в отношении учащихся и способность критического анализа собственного сознания. Замечено, что вопросы типа "да-нет" сковывают наблюдательность ребенка. Один вид вопросов рассчитан на проверку памяти, другой — на сопоставление известных фактов, третий — способствует пробуждению творческого сознания, четвертый — заставляет произвести оценочные действия.

При формулировании вопросов музейным работникам следует избегать профессиональной и специальной терминологии. Вопросы не должны следовать непосредственно один за другим, иначе дети будут сбиты с толку и не поймут, на какой из них им следует отвечать. Если в ответе на вопрос верна лишь часть, опытный педагог переформулирует его, заставив отказаться от ложной информации.

Задавая свои вопросы и побуждая тем самым учащихся более пристально вглядываться в экспонаты, важно помнить, что отнюдь не все вопросы могут иметь ответы - ведь в мире достаточно много загадочного.

При правильном использовании вопросной методики, занятия в музее превращаются в *диалог* педагога и школьника.

Продолжением и развитием "сократовского" метода является, так называемая, *поисковая или исследовательская стратегия*, которая заключается в специальном и последовательном наборе предлагаемых школьникам мыслительных операций: постановке проблемы, выдвижении гипотезы, ее проверке и поиске фактов ее подтверждающих. Учащиеся активно осваивают материал, взаимодействуют с предметной средой музея и со

своими одноклассниками. При подобном методе обучения музейному педагогу стоит воздержаться от слишком подробной информации, его вступительное слово должно содержать исходные данные, а не конечный ответ на вопрос.

Исследовательский метод способствует овладению сущностью процесса, а не фактологической его стороной. Применение этой методики в музее означает отказ от столь характерного для него авторитарного способа преподнесения информации и признания существования разных позиций и точек зрения.

Некоторые зарубежные специалисты считают, что исследовательский метод — порождение нашего эклектичного века. Он делает учебник ненужным, так как в процессе обучения каждый учащийся вырабатывает свою точку зрения и версию. Если, скажем, традиционное обучение связано с вопросом: "Кто открыл Америку?", то исследовательский метод основывается на вопросе: "Как узнать, кто открыл Америку?". Традиционное обучение предполагает необходимость объяснения как все происходило, исследовательский подход — почему это произошло.

В центре поиска стоит фигура учащегося, а не преподавателя. Музейный педагог только посредник между школьником и развиваемой им гипотезой. Школьнику предлагается осмотреть коллекцию относительно несвязанных между собой предметов и установить их взаимосвязь. Природное детское любопытство заставляет его активно искать ответ на вопрос и, по заданию педагога, аргументировать свою точку зрения.

Как правило, изучая материал и музей на основе поискового метода, учащиеся работают разбившись на небольшие группы; они внимательно рассматривают экспонаты, классифицируют их и порой проводят настоящее исследование.

Данная методика не приемлет верных и неверных ответов, единственных трактовок. Каждый слушатель музейных программ может базировать свой ответ на разных источниках и иметь разные решения. Конечно, учебный материал для конкретного посещения музея должен быть ограничен, но возможности его интерпретаций — бесконечны.

Важная деталь поискового метода — выделение специального времени для внутригруппового общения. Учащиеся получают возможность наблюдать, а затем сравнивать свои выводы. Обнаруживается, что сходные гипотезы часто аргументируются по-разному. В этом-то и заключается творческая суть поискового метода.

Проиллюстрируем сказанное примером из деятельности отдела начального и среднего образования Смитсоновского института, который подготовил специальные материалы для обучения школьников на основе поискового метода по теме "Семья американских колонистов". Учащиеся осматривают несколько исторических реконструкций интерьеров, а затем выбирают, какие из них соответствуют социальному, культурному и имущественному уровню описанной семьи. Для доказательства своей версии дети используют различные экспозиционные материалы. В качестве вспомогательного средства школьникам предлагаются слайды.

Одним из средств реализации исследовательского метода являются так называемые *листы данных*. Они способствуют накоплению информации, полученной непосредственно из музейных источников, для ее дальнейшего использования в музее или классе. Эти листы помогают школьникам свободно использовать полученные во время посещения музея знания, а также систематизировать собственные наблюдения, проверять возникшие гипотезы.

Музейному педагогу предстоит чрезвычайно внимательно отбирать понятия, которые будут предложены учащимся для сбора данных. Характер вопросов безусловно должен быть соотнесен с коллекциями данного музея и возрастом детей, участвующих в занятии.

Листы данных обычно содержат задание что-то нарисовать, выделить ключевые слова, заполнить таблицу, сосчитать, составить список, оценить, классифицировать и т.п.

Их оформление предполагает, что дети будут делать и собственные записи.

Обычно работа с листками данных организуется следующим образом. После общего для группы вводного инструктирования школьники самостоятельно осматривают музей и заполняют свои листы. Затем, собираясь вместе, они делятся "открытиями", впечатлениями и наблюдениями.

Разумеется, учителя и музейные педагоги должны с пониманием отнестись к тому, что, излагая материал на основе листа данных, дети делают это хаотично. Зарубежные специалисты, считают, что не стоит своими замечаниями снижать эмоциональный настрой школьника, самостоятельно, в течение 20-30 минут изучавшего музейную экспозицию. Скорее от педагога требуется проявить известное профессиональное мастерство, чтобы создать соответствующую атмосферу, настроить детей на работу, а также решить определенные организационные вопросы: поделить группу и правильно направить потоки, избежать толкотни вокруг одного комплекса или экспоната и пр.

Как свидетельствует опыт, листы данных оказываются особенно эффективны в работе с детьми средних и старших классов, которые, в силу возрастных особенностей, обычно стремятся к независимости и самостоятельности.

"В течение долгого времени, — отмечает известная американская музеолог Элма Уиттлин, — музей, к сожалению, полностью игнорировал возможности познания через осязание". Отказавшись от старинного музейного табу "не трогать", многие музеи, по мнению ученой, заняли лидирующее положение в образовании (64).

Сегодня муляжи или образцы, которые можно дать детям для осмотра в руки — незаменимый учебный материал в музеях, но только, разумеется, если он правильно используется.

Дать потрогать африканскую маску, старинный фрак или очки XIX века не самоцель. Это возможность использовать весь спектр чувств ребенка и интегрировать их в более широкую сферу. Есть особая магия в том, чтобы примерить на себя исторический костюм. Держа предмет в руках, дети получают возможность оценить его размер, вес, фактуру, запах, форму. Это физическое ощущение в гораздо большей степени, чем слова, дает представление об особенностях материалов, об их сходстве или различии.

В США существуют музеи, вся коллекция которых, ориентирована на цели образования. Некоторые исторические и естественные музеи имеют специальные дубликаты для работы с детьми; музеи иного профиля наряду с настоящими музейными предметами используют муляжи.

Учащиеся исследуют экспонат под наблюдением музейного педагога. Для этого выделяется время и специальное место в музее. Часто детей усаживают на пол, покрытый ковром: так удобно осматривать и передавать друг другу предметы. Иногда музеи идут на то, чтобы разрешить школьникам трогать экспонаты непосредственно во время экскурсии по музею.

Некоторые музеи имеют специальные программы для "маленьких хранителей". Учащиеся разбиваются на группы, каждая из которых получает специальную "хранительскую корзинку", в которой находятся несколько музейных предметов по изучаемой теме, а также хлопчатобумажные перчатки, линейка, карандаш, блокнот, листы данных,

Листы данных содержат схему описания сохранности предметов и направляют маленьких хранителей и их работе.

Так, Музей города Нью-Йорка (США) имеет детскую учебную программу "Пожалуйста, трогайте". Она осуществляется в определенном разделе экспозиции, представляющей собой реконструкцию голландского дома XVII в. в Амстердаме.

Некоторой альтернативой такого подхода является программа Денверского музея

естественной истории, которая проводится только в мае, в период, когда школьники особенно часто посещают музеи. Им разрешается более неформально, чем в другое время, вести себя в музее и трогать экспонаты без предварительного согласования с хранителем.

Чрезвычайно интересно и плодотворно, на наш взгляд, многие американские музеи (равно как и архивы) используют в работе с детьми документальные источники, помогающие персонифицировать учебный материал и проиллюстрировать, как отразились те или иные события, даты, личности на судьбе других людей.

Свидетельства о смерти и рождении, письма, дневники, мемуары оказывают на школьников непосредственное эмоциональное воздействие. Кроме того, изучение подобных материалов развивают аналитические и творческие способности детей. Им становится понятно, что история в сущности, пишется людьми, анализирующими аналогичные документы и предлагающими свое понимание событий.

Работая с документами, школьники сталкиваются с двумя важными обстоятельствами. Во-первых, исторические источники отражают личные, экономические и политические взгляды участников событий. Во-вторых, люди, работающие с документами (архивисты или сами учащиеся), приносят в его трактовку свое собственное мировоззрение. Таким образом, данная обучающая методика в музее обнаруживает, что история существует в виде разных интерпретаций.

С хранительских позиций работа школьников с документами, возможно, предпочтительней, чем с другими видами материалов. Документы могут быть качественно репродуцированы для внимательного изучения и даже выдаваться на занятия в класс. Некоторые музеи распространяют среди своих посетителей копии документов во время осмотра экспозиции, чтобы те смогли как следует рассмотреть их. Подлинники чинно занимают свое место в витринах.

Иногда накануне посещения музея американские учителя получают целые пакеты с документами для изучения в классе. Обсуждение с педагогом — важная часть работы с первоисточниками. Оно стимулирует внимание учащихся к деталям, заставляет более четко связывать факты или свидетельства с историческим лицом или событием.

Другой обучающей методикой, успешно применяемой в учебных музейных программах, являются *различные деятельностные формы*: приготовление еды, ловля рыбы, изготовление бумаги и т.д. Зарубежные музейные педагоги активно используют эту стратегию, потому что она приносит удовольствие детям, развивает их практические навыки и наполняет смыслом музейные предметы.

Деятельностные формы обучения требуют специального времени в рамках музейных программ и внимательного руководства педагогов.

В американских музеях детям предлагается, например, обнаружить движение и ритм художественных произведений через танец, музыку, инсценировки, сочинение стихов. Это те формы активности, которые помогают детям отождествить себя с художником и, таким образом, лучше понять созданное им.

Музей африканского искусства Смитсоновского института предлагает школьникам после осмотра экспозиции нарядиться в национальные африканские костюмы, поиграть на этнографических музыкальных инструментах. А вот в художественном музее Сент-Луиса дети смотрят три фильма, представляющие различные виды движения, а затем имитируют работу машин, пользуясь движением, ритмом и звуком как средством выражения принципа действия этих механизмов (7,12,13).

Художественные музеи Запада широко используют в образовательной сфере *ролевые игры* и другие *формы креативной деятельности*.

Благодаря игре, изображенные на полотне модели могут заговорить, абстрактная живопись — ожить, обретая запах и вкус. Вот как определяют зарубежные специалисты

философию игры в музее: "Для ребенка чрезвычайно важно почувствовать, что его точка зрения, его реакция на окружающий мир воспринимается как значительная и убедительная. Игру можно использовать в педагогических целях, чтобы установить невербальный контакт ребенка с произведением искусства. В этих играх он может вести себя непосредственно, имитировать цвета, формы, предметы, пространства. Он может постигать взаимоотношения вещей, анализировать и физически переживать произведение искусства, оживляя его" (12).

Игра — инструмент процесса интерпретации музейного предмета. От тех, кто проводит такие игры, требуется хорошее воображение и доверительные отношения с детьми.

Педагогический успех игр в музее во многом зависит от верной соотнесенности избранной формы игры с произведением искусства. Следя за игрой, музейному педагогу необходимо понять, что переживают дети, как подействовала на них эта форма деятельности. Игра должна иметь непосредственное отношение к теме занятия или к конкретному музейному предмету, а не быть случайной.

Данная обучающая методика требует некоторого владения актерской игрой и импровизацией. Музейный педагог одновременно направляет игру и наблюдает ее. Зарубежные специалисты не всегда едины в своем отношении к педагогическим достоинствам игровых методов. Некоторые считают их более развлечением, чем обучением. Важно, чтобы музейная игра осуществлялась в контексте других обучающих методик, тогда она поможет стимулировать получение знаний и послужит их закреплению.

Дети не всегда могут мыслить вербально, но они обычно с удовольствием иллюстрируют свои идеи с помощью движений, звуков и т.д. Игры могут быть использованы для разных целей: релаксации (чтобы побудить детей свободнее чувствовать себя в обстановке музея), ориентации (стимулировать процесс зрительного знакомства с предметом), социализации (помочь общению детей с музейным педагогом и друг с другом), организации (сформировать детей в группу), мотивации (стимулировать познавательную активность ребенка). Вот несколько примеров из практики американских музеев.

Младших школьников в Национальной галерее в Вашингтоне встречают такой игрой. Музейный педагог говорит: "Закройте глаза и представьте свой любимый цвет. Заполните им свое сознание, представьте, что он покрывает вас с ног до головы. Когда я дотронусь до каждого из вас, назовите этот цвет...". После такого обращения к отдельным школьникам, музейный педагог просит всех детей в группе назвать свои любимые цвета. Эта игра помогает школьникам более осмысленно воспринимать краски, которыми пользуется художник.

Игра для более старших детей может быть направлена на запоминание того, что они видели, на развитие зрительной памяти.

Например, учащиеся, разбившись по парам, поворачиваются лицом к друг другу и внимательно осматривают один другого. Затем, отвернувшись, школьники слегка изменяют свой внешний вид: закатывают рукава, снимают очки, переделывают прическу. Затем, снова повернувшись лицом к партнеру, они стараются обнаружить, что изменилось.

Игра помогает развить наблюдательность и умение концентрироваться. Вступительные игры задают тон всему опыту, полученному в музее.

Другие игры способствуют установлению цели осмотра. Например, музейный педагог медленно проводит группу школьников по какой-нибудь части экспозиции, а затем просит описать подробно один из увиденных там экспонатов. Другой путь побудить школьников сконцентрироваться — предложить искать те же краски, формы или фактуры, которые ассоциируются с их собственной одеждой, обувью и прической.

Американские музеи широко используют ролевые игры разного уровня, от небольших инсценировок до целых спектаклей. Как правило, в музее предварительно готовят карточки с текстом роли (иногда их делают разноцветными). На обсуждении, после

спектакля, школьник может выразить свое отношение к персонажу и не согласиться со своим героем.

Вообще зарубежные музеи часто прибегают к театрализации. Это может быть кукольный театр, костюмированный экскурсовод, актер или группа актеров, устраивающих представление в музее. Безусловно, все подобные ухищрения притягивают и интригуют зрителей, особенно детей. Но более чем все другое, эти приемы требуют от музейных педагогов высокого профессионализма и в постановочной, и в сценарной части.

Исторические и политехнические музеи имеют давнюю традицию театрализованных показов того, как делаются вещи или как они действуют (например, изготовление бумаги, взбивание масла, прядение шерсти).

В музеях разыгрывают и вполне профессиональные спектакли. Тексты для них пишутся в жанре настоящей драматургии, но они могут варьироваться в зависимости от особенностей аудитории.

Вот, например, в Бруклинском музее поставлена комедия "Кто видел Нил", в которой заняты актеры местной театральной труппы. В процессе игры на представлении в музее они используют предметы, выставленные в экспозиции. Пьеса помогает посетителям музея представить жизнь на берегах Нила в Древнем Египте (12).

Элементы драматического искусства часто используются для интерпретации исторических и мемориальных мест и памятников. К этому привлекаются профессиональные драматурги и актеры. Например, в одном из исторических музеев Нового Орлеана труппа профессиональных артистов подробно воспроизводит для зрителей образ действий и каждодневную жизнь людей XIX в.

В заключении отметим, что зарубежные специалисты считают самым главным в работе с детьми в музее правильный выбор методики. Набор их значительно шире выше перечисленных.

Главное — все они способствуют развитию интереса у детей к музею. Радость, игра, смех — часть процесса познания. Благодаря сочетанию информации и приятной эмоции обогащается продуктивную память и наполняется смыслом процесс обучения в музее.

1. *Alderson W. N., Shirley P.L.* Interpretation of Historic Sites. - Nashville, 1976.
2. *Alexander E.* The Museum: A living Book of History. - Detroit, 1959.
3. *Alexander E.* Museums in Motion. Nashville. - 1959.
4. *Alien R.* New Roles for the University in Extra-Curricular Visual Arts- Progra // Curator. - V.12. - №1 (March 1969). - PP. 57-59.
5. American Association of Museums / Museums and the Environment: A Handbook for Education. - N.Y., 1971.
6. Association of Art Museum Directors. - N.Y., 1972.
7. *Baker K.* Ideas that Work with Young Children. - Washington, 1973.
8. *Bay A.* Museums for Young people. Washington, 1973.
9. *Beardsley D.* Helping Teachers to Use Museums // Curator. - N 18 (September 1975). - PP. 192-199.
10. *Benedict P. L.* Historic Site Interpretation / The Student Field Trip // Nashville: American Association for State and Local History, 1971. (Technical Leaflet 19).

11. *Berrin K.* Activating the Art Museum Experience // *Museum News*. - N 56 (March/April 1978). - PP. 42-45.
12. *Boocock S.S., Schid E.O.* Simulation: Games and learning. - Beverly Hills, 1968.
13. *Boorman J.* Creative Dance in the First Three Grades. - N.Y., 1969.
14. *Botein St., Warren L.* Experiments in History Teaching. - Cambridge, Mass, 1978.
15. *Bremer J, Moschzinsker M. von.* The School Without Walls: Philadelphia's Parkway Program. - Chicago, 1971.
16. *Brooking D.* The Extended Hand: a Portfolio of Experience for the Hand - Lawrence, 1974.
17. *Brooking D.* Treasures and Pleasure: Exploring Art. - Lawrence, 1977.
18. *Burch G.E., Ulland L.M.* Learning by Living // *Museum News*. - N 55 (September/October, 1976). - PP. 23-31.
19. *Caston E.* An Interdisciplinary Approach to Education // *Museum News* 57 (March/April 1979). - PP. 50-53.
20. Centre St.Boston. The Children's Museum. - Boston, 1975.
21. *Chase R.A.* Museums as Learning Environments // *Museum News*. - N 54 (September/October 1975). - PP. 37-43.
22. Children's Museum of Boston. City-Games. - Reading. Mass., 1975.
23. *Coen L.H.* The Interpretive Function in Museum Work // *Curator*. - N 18 (December 1975). - PP. 281-286.
24. *Cohen D/H.* The Learning Child. - N.Y., 1973.
25. *Cohen L.* How to Teach Family History by Using an Historic House. // *Social Education*. - N 39 (November-December 1975). - PP. 466-469.
26. *Coleman L.V.* The Museum in America./Three Vols. - Washington, 1939.
27. *Coles R.* The Art Museum and the Pressures of Society // *Art News*. - N 74 (January 1975). - PP. 23-33.
28. *Communicating with the Museum Visitor: Guidelines for Planning.* - Toronto, 1976.
29. *Condit L.* A New Junior Museum // *Curator*. - 2. - '1 (1959). - PP. 11-20.
30. *Cook P.* The Craft of Demonstration // *Museum News*. N 53 (November 1974). - PP. 10-15.
31. *Danilov V.J.* Science Museums as Educational Centers // *Curator*. - N 18 (June 1975). - PP. 87-107.
32. *Danilov V.* Under the Museum // *Museum News*. - N 52 (March 1973). - PP.37-44.
33. *Dunn J.R.* Museum Interpretation/education: The Need for Definition // *Gazette*. - 10. - '1 (Winter 1977). - PP. 12-17.
34. *Endter E.* Museum Learning and the Performing Arts // *Museum News*. - N 53 (June 1975). - PP. 34-37.
35. *Featherstone J.* Schools Where Children Learn. - N.Y., 1971.
36. *Finlay J.* Priceless Heritage: The Future of Museums. - London, 1977.
37. *Franco B.* Exhibiting Archival Material: A Method of Interpretation // *Museum News*. - N 58 (September-October, 1979). - PP. 55-59.
38. *Garrity N.* Idea Sheets - The Eye and Something About Light and Color. - San Francisco, 1976.

39. *Ginott H.* Teacher and Child. - N.Y., 1976.
40. *Griesemer A.D.* Handbook of Programs for Museum Educators: Mountain-Plains Museum Conference. - Lincoln, 1977.
41. *Grinell S.* A Stage for Science: Dramatic Techniques at Science-Technology Centers. - Washington, 1979.
42. *Grotto K.* To «See» a Museum, a Guide to the Western Reserve Historical Society. - Cleveland, 1975.
43. Hands-On-Museums: Partners in Learning. - N.Y., 1975.
44. Hands On: Setting Up a Discovery Room in Your Museum or School. -Toronto, 1979.
45. *Lee S.E.* On Understanding Art Museums. - Englewood Cliffs. - New Jersey, 1975.
46. *Levinson M.* Multi-Media Literacy and Learning: A Concept For Teacher Education. - Toronto, 1971.
47. *Low T.L.* The Educational Philosophy and Practice of Art Museums in the United States. - N.Y., 1948.
48. *Low T.L.* The Museum as a Social Instrument. - N.Y., 1942.
49. *Lynn R.* On the Road: A Brief Guide to Traveling Exhibition Sources // Museum News. - N 53 (September/October 1975). - PP. 64-68.
50. *Marcourse R.* Using Objects: Visual Awareness in the Museum and Classroom. - N.Y., 1974.
51. Museum Techniques in Fundamental Education. - Paris, 1956.
52. Museum and Education // Museum 1. - 1.3-4. (1948). (UNESCO Publication N. 244).
53. *Newson B., Silver A.Z.* Art Museum às Educator. - Bercly, 1977.
54. *Olofsson U., Keding E.* Museums and Children. - Paris, 1979.
55. *Parr A.E.* Function of Museums: Reser Centers or Show Places? // Curator. N 16 (1963). - PP.20-31.
56. *Reque B.* From Object to Idea // Museum News. - N 56 (January/February). - PP.45-47.
57. *Ripley D.* Museums and Education // Curator. - 10. - 13 (1968) - PP.183-189.
58. *Schlereth T.* Historic Houses as Learning Laboratories, Seven Teaching Strategies. - Nashville, 1978.
59. *Sollins S.* Games Children Play in Museum // Art Journal. - 31 (Spring 1972). - PP.271-275.
60. *Taylor A.P.* Children and Artifacts - A Replacements for Textbook Learning // Curator - N 16 (March 1973). PP.25-29.
61. The Museum Educator's Manual. - Brockton, Massachusetts. - 1979.
62. *Walsh, Kathleen.* Handbook of Museum-Based Lessons Plans. - St. Louis, 1979.
63. *Washburn W.E.* Do Museums Educate? // Curator. - N 18 (September 1975). - PP.211-218.
64. *Wittlin A.S.* Junior Museums at the Crossroads: Forward to a New Era of Creativity or Backward to Obsolescence? // Curator. - 6 - 11 (1963). - PP.58-63.
65. *Zook N.* Museum Village USA. - Barre, Massachusetts, 1971.

Детские музеи Америки: история и современность

"...Новое создание культуры человечества - самостоятельный детский музей, не ставящий себе прямой задачи быть пособием для школьного образования, не собирающий только коллекции предметов детского творчества в интересах взрослых, но обслуживающий интересы "маленького народа" так же широко, как это делают современные общие музеи для взрослых".

А.У.Зеленко

Пожалуй, лишь немногие специалисты в нашей стране знают достаточно полно и подробно, что такое детский музей. Для большинства название "детский музей" ассоциируется в основном с музеями детского художественного творчества, среди которых наибольшей известностью до последнего времени пользовался, теперь уже находящийся за рубежом Центр детского творчества в Ереване. Предшественники детских музеев — школьные музеи наглядных пособий — возникли в России почти столетие назад, причем традиция создания различных вариантов подобных музеев детского творчества и труда "пережила" все бури и потрясения советской истории. Менее счастливо сложилась судьба других отечественных начинаний, связанных с созданием в стране самостоятельного детского музея.

Достаточно вспомнить недолгую московскую "биографию" Музея игрушки, столь же непродолжительное существование Музея детской книги, серию кратковременных специализированных детских музейных выставок 1920-х гг., и, наконец, неосуществленный проект строительства в Москве Музея-дворца для детей. По известным причинам оригинальные замыслы и достижения выдающихся музейных педагогов 1920-х гг. (Н.Д.Бартрама, Я.П.Мексина, А.У.Зеленко) не получили продуктивного развития в музейной практике последующих десятилетий. И лишь в 1990-е гг., когда и полной мере были осознаны специфика и своеобразие детского направления музейной деятельности, среди теоретиков и практиков музейного дела вновь возник интерес к идее создания специализированных музейных пространств для детей. Здесь наряду с "открытиями" отечественного музейно-педагогического опыта неизбежно обращение и к опыту наших зарубежных коллег, т.к. во многих странах, и прежде всего и США, детские музеи пользуются огромной популярностью и их число постоянно растет. Между тем, о деятельности этих музеев наши специалисты знают, в основном, понаслышке, поскольку единичные статьи, опубликованные в журнале "Museum", не могут заполнить информационный вакуум, а зарубежные источники по этой теме не всегда доступны. Спрос, таким образом, рождает предложения — актуализация идеи Детского музея влечет за собой интерес к различным публикациям на эту тему, равно как и наоборот.

Для примера обратимся к практике 20-х гг., когда развертывание экспериментальной музейной работы с детьми сопровождалось широкой популяризацией ценного зарубежного опыта. В периодической печати неоднократно встречаются ссылки на так называемый "американский метод", а "музейные игры" по американскому образцу начинают использоваться в практической работе.

Огромная роль в популяризации и внедрении новых музейно-педагогических идей принадлежала в те годы Александру Устиновичу Зеленко. Еще до революции А.У. Зеленко дважды достаточно продолжительное время жил в Америке, где изучал новую систему воспитания и обучения детей, в том числе и деятельность только что возникших детских музеев. Его книга "Детские музеи в Северной Америке", изданная в 1926 г., по существу

явилась первой в мире попыткой "сводки воедино разрозненного опыта по работе с детьми и музейного творчества в разных странах" поскольку в то время ни на одном европейском языке не существовало подобной справочной книги. В этой же книге, опираясь на изученный зарубежный опыт, А.У.Зеленко предлагает свою концепцию устройства Детского музея. Таким образом, 1920-е гг. дают нам яркий пример плодотворного влияния достижений зарубежной музейной педагогики на отечественную музейную теорию и практику. Излишне напоминать, что эпоха так называемой "холодной войны" отнюдь не способствовала творческим музейно-педагогическим контактам, и со времен А.У.Зеленко мы практически не имели полноценной информации о развитии детской музейной работы за рубежом.

Россия и Америка сегодня стремятся к взаимным контактам и сотрудничеству. Думается, что этот процесс не может не затронуть и сферу музейного образования. В частности, знакомство с историей и современной деятельностью американских детских музеев будет интересно и полезно не только музейным специалистам, но и широкому кругу педагогической общественности. Как мы увидим далее, многие из детских музеев создавались по инициативе учителей или департаментов образования, поскольку деятельность детских музеев самым тесным образом связана с педагогическим экспериментом и образовательными задачами. И наверняка, знакомство с американским опытом расширит ряды сторонников идеи создания детских музеев в нашей стране, а со временем, возможно, найдутся отечественные рокфеллеры, форды и соросы, понимающие привлекательность и культурный смысл этой идеи. Тогда появится и у нас свой Детский музей, о котором мечтал А.Зеленко, который пытались построить Н.Бартрам и Я.Мексин и который смог бы принести столько радости нашим детям.

Краткая историческая справка

Соединенные Штаты Америки являются не только родиной детских музеев, но и страной, где идея создания специализированных музейных пространств для детей получила наиболее многообразное и яркое воплощение. Исследователи отмечают две волны широкого общественного интереса к детским музеям, каждая из которых связана с периодами кризисных явлений в системе образования, с поисками путей обновления традиционных форм и методов обучения. Первая волна пришлась на начало XX века — время возникновения первых детских музеев по всей стране, вторая — на 1960-е гг., которые названы "периодом ренессанса детских музеев". Соответственно этому можно выделить три периода почти столетней истории американских детских музеев.

1. 1899 — 1925 гг. — период появления первых детских музеев: Бруклинский детский музей (1899), детская комната Смитсоновского музея в Вашингтоне (1901), Детский музей в Бостоне (1913), Детский музей в Детройте (1917), Детский музей в Индианаполисе (1925). В этот период следует выделить деятельность основательницы Бруклинского Детского музея Анны Биллинг Галлуп, которая первой разработала концепцию самостоятельного музея для детей и стала активным пропагандистом этой идеи.

II. 1925 -1960 гг. Эти годы можно охарактеризовать как время постепенного накопления опыта и совершенствования форм музейной работы с детьми. Важно отметить появление первых серьезных монографий, где анализируется деятельность детских музеев и постановка музейной работы с детьми. Сошлемся на книгу Элеанор Мооре, изданную в 1941 г. в Филадельфии (7), а также на одну из первых диссертаций по этой теме, подготовленную Ф.Гейлом в Стэнфордском университете в 1957 году.

III. С 1960-х гг. начался период ренессанса детских музеев в США, для которого характерно не только появление десятков новых музеев, но и пересмотр самой концепции организации музейного пространства для детей. В этой связи следует особо выделить деятельность Михаэла Спока — директора Бостонского Детского музея и Франка

Оппенгеймера — основателя Эксплораториума в Сан-Франциско.

Остановимся более подробно на характеристике каждого из этих периодов и на фактах из истории отдельных детских музеев США.

Специалисты считают не случайным то обстоятельство, что первые детские музеи появились в начале XX века, когда традиционная система образования США переживала кризис. Движение за прогрессивную педагогику развивалось в русле идей Джона Дьюи, пропагандировало концепцию Иоганна Генриха Песталоцци о чувственном восприятии как "абсолютном фундамента всякого познания" и "золотое правило" Яна Коменского, опиралось на методики развивающей педагогики Марии Монтессори и др. В частности, нельзя не увидеть сходство между задачами, которые ставили перед собой создатели первых детских музеев, и основными идеями прагматической педагогики Джона Дьюи. Напомним, что Дьюи выдвинул идею создания новой школы, которая должна была строить свою работу на основе спонтанных интересов и личного опыта учащихся (воспитание, по Дьюи, есть "реконструкция или реорганизация опыта детей"). В этой новой школе учащиеся смогли бы приобретать в процессе игровой и трудовой деятельности все необходимые знания. Таким образом, популярность идей обновления традиционной системы образования и достижения психолого-педагогической теории того времени* явились важнейшими стимулами создания в Америке детских музеев и специализированных музейных программ для детей.

Первый Детский музей был открыт в Бруклине в 1899 г. Инициатором его создания стала учитель естественной истории Анна Биллинг Галлуп, которую называют в Америке "основателем концепции Детского музея". По мнению А. Галлуп, музей должен стать местом, где дети не только видят различные экспонаты, но и ощущают себя свободными участниками многочисленных интересных приключений и действий. При этом дети могут сами открывать знания на основе своих индивидуальных потребностей и интересов. Идеи А. Галлуп были поддержаны Бруклинским институтом искусств и науки, который передал Детскому музею два принадлежавших институту здания Викторианской эпохи и выделил часть научных коллекций для создания экспозиций. Бруклинский Детский музей, ставший пионером новых принципов экспонирования и организации работы с детьми, сразу же завоевал огромную популярность во всей стране. В первые десять лет его существования музей ежегодно посещало около 94.000 учителей и студентов. Причем впечатления от Детского музея в Бруклине часто становились стимулом создания подобных музеев в других городах США. На основе работы Бруклинского детского музея был создан фильм "Ребенок исследует свой мир" (1938 г.), который также способствовал популяризации идеи детского музея и служил обучающим материалом по проблеме визуального образования для курсов учителей

Вслед за Бруклиным Смитсоновский институт в Вашингтоне в 1901г. открывает первую в США Детскую комнату, ставшую в дальнейшем моделью создания самостоятельных детских отделов при взрослых музеях. При создании пространства и экспозиции этой Детской комнаты учитывались особенности восприятия детей и их интересы. В частности, экспонаты были помещены низко, так, чтобы маленький посетитель мог легко и подробно разглядеть их, традиционный этикетаж на латинском языке заменен доступным для детей пояснительным текстом. К тому же значительное место в экспозиции заняли "живые экспонаты" — аквариум с рыбами, поющие птицы и разнообразные животные. "Знания начинаются с удивления и открытия" — этот лозунг, написанный перед входом в Детскую комнату Смитсоновского музея, в дальнейшем стал основой концепции "Комнаты открытий".

По примеру Бруклина в 1913 г. был основан детский музей в Бостоне. Здесь инициатива принадлежала группе университетских преподавателей и школьных учителей («Science Teacher's Service»), которые еще с 1909 г. активно пропагандировали предметный метод обучения, используя часть коллекций Бостонского музея естественной истории на занятиях в школе. Эти коллекции птиц, минералов, морских раковин стали основой первых

выставок Детского музея, для которого департамент парков г. Бостона выделил большой помещичий дом XIX в., расположенный в прекрасном городском парке. Начавшись с двух достаточно скромных выставок, Бостонский Детский музей стал быстро пополнять свои коллекции, прежде всего за счет пожертвований и подарков. В 1915 г. в музее открылся целый этаж, посвященный проблемам этнологии. В этом же году было организовано 255 музейных лекций для школьных групп, а в некоторые дни число посетителей превышало 2.000 человек.

Этот музей стал известен также и тем, что здесь впервые были организованы специальные программы для слепых и глухих детей. Сотрудники Бостонского детского музея считали важным наладить прочные контакты музея и школы и широко практиковали выдачу экспонатов и материалов для использования их на уроках и в школе.

В 1917 г. был открыт Детский музей в Детройте. Это первый в Америке детский музей, который возник как часть государственной школьной системы в результате кооперации Детройтского Музея искусств и Управления образования Детройта. Он имел очень скромное начало, помещаясь в двух полуподвальных комнатах Музея искусств. Первые коллекции, выделенные музеем искусств, состояли из географических, биологических и исторических материалов и использовались как средство обогащения содержания школьных курсов. При этом заработная плата сотрудникам и кураторам музея платилась из средств Управления образования города. В первые годы своего существования Детский музей государственных школ г. Детройта работал по трем основным направлениям:

- 1) организация курсов музейных занятий, связанных со школьными программами;
- 2) формирование материалов из коллекций музея, которые выдавались для использования их на уроках в школах;
- 3) подготовка внешкольных музейных программ, которые посещались родителями с детьми в свободное время и в выходные дни, что делало музей одним из центров культурной жизни города. В 1925г. Детский музей переехал в новое здание, отделившись тем самым от Музея искусств и перейдя в полное ведение Управления образования.

В 1925 г. в штате Индианаполис благодаря усилиям группы женщин-общественниц во главе с Джон Керри был также открыт Детский музей. В 1920-е гг. Д.Керри посетила Бруклинский Детский музей и под впечатлением этой поездки создала свою концепцию детского музея, опирающуюся на специфику местных условий штата Индианаполис.

Одна из ее основных идей заключалась в том, чтобы привлечь к созданию музея самих детей, научить их через самостоятельную деятельность ценить и сохранять предметы, оставшиеся от прежних поколений. Этот музей в основном был создан из тех предметов, которые дарили дети и их родители, а поскольку в штате Индианаполис проживали выходцы из различных регионов и культурных групп, то музей стал местом, где дети учились уважать и понимать чужую культуру. С 1927 г. на протяжении 19 лет музей располагался в доме самой Д.Керри, а затем в 1940-ые годы переехал в новый дом из 13 комнат. В 1976 г. специально для музея в центре Индианаполиса было построено новое здание. С первых дней существования Детский музей в Индианаполисе стал центром сохранения предметов, касающихся истории местного сообщества. Добавим, что в это время город не имел другого музея и поэтому Детский музей стал местом образования не только детей, но и взрослых.

Таким образом, мы видим, что первые детские музеи в Америке создавались по инициативе частных лиц и групп энтузиастов. Как правило, они пользовались поддержкой крупных государственных музеев, которые отдавали детским музеям часть своих коллекций. Создание детских музеев как центров альтернативного образования давало возможность практического претворения новых психолого-педагогических идей и методик. Познание многообразия мира истории и культуры через игру, творчество, самостоятельность детей, ориентация на психологические особенности детского возраста и "включение" всех органов чувств в процесс познания — вот некоторые основные принципы работы детских

музеев, которые остаются практически неизменными со дня их основания до наших дней.

По мнению американских исследователей, в 1925-1960 гг. не наблюдалось особенно активного развития детских музеев. В этот период было основано лишь несколько новых детских музеев (Детский музей в Хайфорде штата Коннектикут — 1927 г., Джексонвилле Детский музей во Флориде — 1935 г., Форт Уорт Детский музей в Техасе — 1939 г. и ряд других). Однако основной центр тяжести экспериментальной педагогической работы с детьми переместился в школы, лаборатории, естественнонаучные центры, летние лагеря и взрослые музеи, где стали создаваться специальные программы для детей. Широко пропагандировалась идея, что образование может осуществляться на основе контактов детей с многообразием реального мира

Движение за визуализацию образования и предметный метод обучения, безусловно, оказало влияние на музейную работу с детьми. На ежегодной встрече в Национальной ассоциации образования в 1926 г. вопрос о перспективах взаимодействия музея и школы обсуждался всесторонне и подробно. В частности, с докладом о возможностях музея в образовании детей выступила А.Галлуп; также были разработаны рекомендации по сотрудничеству и координации деятельности Американской национальной ассоциации образования и Американской ассоциации музеев. Необходимо заметить, что в период экономического кризиса детская музейная работа, разумеется, не приносящая никаких прибылей, не прекращала своего развития. В частности, Детский музей в Индианаполисе устраивал бесплатные развлечения для бедных семей и осуществил ряд детских музейных выставок для школ и общественных организаций. Значительное влияние на детскую музейную работу оказал послевоенный "детский бум" и распространение в Америке идей швейцарского психолога Жана Пиаже.

Исследователи истории американских детских музеев выделают две основные причины, обусловившие появление в 1960-ые гг. новых тенденций в развитии детских музеев. Это наступление так называемой "Спутниковой эры", вызвавшей пересмотр сложившейся в то время системы образования, особенно его научно-технического блока, а также влияние идей Ж.Пиаже на методику воспитания и обучения детей. Теория операционного интеллекта и сенсомоторной ассимиляции Ж.Пиаже утверждала важность активного взаимодействия ребенка с реальным миром ("знать предмет значит действовать с ним"). Дети, считал Ж.Пиаже, постоянно переорганизуют свои идеи о том, как устроен мир, и поэтому им нужно постоянно исследовать окружающее, задавать вопросы, сравнивать, анализировать, классифицировать известные и неизвестные предметы.

Эти идеи Ж.Пиаже нашли свое реальное воплощение в деятельности М.Спока, ставшего в 1961 г. директором Бостонского детского музея. Заметим, что в этому времени Детский музей в Бостоне был одним из самых больших детских музеев Америки. Он имел 25 экспозиционных залов и аудиторию для 500 человек, службу по выдаче на прокат музейных предметов. Здесь были организованы различные детские клубы и кружки по интересам, а еженедельно по телевидению передавались образовательные программы, созданные на основе экспонатов музея. Однако современные исследователи характеризуют музей того времени как "пыльную коллекцию предметов природы и истории", "место для сбора городских детских клубов".

С приходом в музей М.Спока произошло изменение концепции музейной работы — от традиционной к интерактивной. По мысли М.Спока, музейные выставки и программы должны поощрять прямое исследование реальных предметов через взаимодействие с ними. М.Спок серьезно изучал процесс взаимодействия детей с предметами, которые они видят. Он присутствовал на занятиях в школе и наблюдал за поведением детей в музее. Его первая выставка была названа "Что внутри". Представленные на ней повседневные предметы (тостер, мяч бейсбола, калорифер, радиатор, дома животных, раковины и др.) перерезались для того, чтобы дети могли видеть их внутреннее устройство и исследовать принципы их функционирования.

В созданном при музее "Центре посетителей" можно было познакомиться с

процессом производства фильмов, а на огромной увеличенной фотографии плана Бостона дети с увлечением разыскивали свои дома и знакомые здания. Также была создана комната, получившая название «Бабушкин чердак», где было собрано много старинных вещей. М.Спок явился зачинателем экспозиций, на которых были представлены экспонаты, доступные для тактильного восприятия («hands on exhibit»). Īāĭā из самых популярных выставок, созданных М.Споком в Детском музее Бостона, называлась "Пространство игры" («Playspace»). Здесь была устроена площадка для самых маленьких детей, еще не умеющих ходить, где находились зеркала, одеяла, маленькие лестницы и перекладины, большие деревянные бусы и другие подходящие для маленьких детей предметы («Babyrit»). Для детей, которые уже ходят, было организовано другое пространство, где они могли заниматься строительством из кубиков, играть в куклы, умывая и одевая их и т.д. («Taddler bowl»). Для самых старших детей был создан дворец, горки для катания, деревянные машины и заправочные станции. При этом комната для родителей находилась за стеклом, и они могли наблюдать за действиями своих детей. Некоторые специалисты критиковали эту выставку, называя ее скорее игрой, чем образованием, однако выставка пользовалась огромной популярностью среди посетителей и явилась прообразом организации игровых пространств в других детских музеях (2, с.7-10; 6, с.165-211).

В 1969 г. по инициативе известного физика и педагога Франка Оппенгеймера в Сан-Франциско был основан уникальный музей, получивший название "Эксплораториум". Брат создателя атомной бомбы Дж. Роберта Оппенгеймера, Франк Оппенгеймер, еще будучи преподавателем в высшей школе, организовал для своих студентов "библиотеку эксперимента", которую использовал в качестве иллюстрированного материала для теоретического курса. Им был разработан проект музея-лаборатории и образовательного центра, где посетители могли бы знакомиться с действиями различных научных теорий через опыт и эксперимент. Этот проект был поддержан, и для создания музея было предоставлено огромное здание Дворца изящных искусств, построенное еще в 1915 г. для всемирной выставки по случаю празднования открытия Панамского канала. Франк Оппенгеймер возглавил этот музей и оставался его директором до самой смерти в 1906 г. (2, с.10-11; 11)

За годы своего существования "Эксплораториум" получил всемирное признание как музей-новатор в области экспонирования и научного образования. Сегодня "Эксплораториум" включает более 650 интерактивных выставок, где посетители могут экспериментировать и исследовать. Музейные выставки и программы фокусируются на тех вопросах, которые человек стремится узнать с самого раннего детства: как мы видим, слышим, чувствуем, что за мир окружает нас. Здесь посетители могут познакомиться со свойствами электричества, явлениями гравитации и магнетизма, со зрительно логикой и технологией лазера; с многочисленными законами природы, миром света и звука. Принципиально важно, что на всех выставках посетителю отводится роль активного участника процесса познания — он сам экспериментирует, проводит опыты. При этом сотрудники музея, постоянно присутствующие в залах, готовы в любой момент прийти на помощь и ответить на возникающие у посетителей вопросы (1, с.68-70; 2, с.10-19; 5; 9; 10; 12).

Таким образом, создание образовательных программ в Бостонском детском музее и в "Эксплораториуме" знаменовало собой новый период в истории американских детских музеев, для которого характерно использование так называемых интерактивных форм работы, где посетителю предоставляется возможность непосредственного контакта с экспонатами («hands on» или «participatory exhibit») и где традиционное музейное правило "руками не трогать" заменяется прямо противоположным — "пожалуйста, трогайте" («please, touch»).

В связи с последним, нельзя не упомянуть, что один из детских музеев в Филадельфии так и назван — "Пожалуйста, трогайте". Этот музей, открытый в 1975 г., явился первым в Америке музеем, предназначенным только для детей до 7 лет. Инициаторами его создания стала группа матерей и дошкольных педагогов, работающих с

детьми по методике М.Монтессори. Первые два года музей существовал как общественная организация и размещался в Академии естественной истории, а затем получил отдельное здание и финансовую поддержку для содержания штата сотрудников. Коллекция этого музея включает в себя самые разнообразные предметы: этнографические костюмы и маски, бытовые вещи и игрушки различных эпох и культур, природные материалы и др. Все их можно трогать, играть с ними, причем в это музейно-игровое пространство включены и родители, которые, также как и кураторы музея, становятся полноправными партнерами детей, лишь направляя их творчество и фантазию. Цель этого музея — дать детям первый музейный опыт, создав оптимальную окружающую среду для развития чувственной моторики и предоперационального мышления.

Игра здесь становится средством обучения, где в непосредственной атмосфере дети открывают мир предметов (2, с.15; 163-164; 6, с.211-239; 12, с.187-188).

1960-1960 гг. исследователи называют временем Ренессанса детских музеев. Они создаются по всей стране, причем следует подчеркнуть вариативность и многообразие конкретных форм воплощения детских музеев. Это могут быть гигантские универсальные центры для детей, небольшие специализированные музеи, комнаты, кабинеты, выставочные залы, где абсолютно все — экспозиционное пространство, содержание коллекций и приемы экспонирования, формы и методы работы спроектированы с учетом возрастных особенностей детей, их вкусов, потребностей и интересов.

По мнению американских специалистов, точное число детских музеев определить невозможно, во-первых, потому, что постоянно возникают одни и закрываются другие, а во-вторых, по причине существования слишком различных точек зрения на использование понятия "детский музей". Э.Моор, автор одной из первых в Америке монографий по этой теме, пишет, что нет двух похожих музеев для детей. Они могут представлять собой почти все — от игровой площадки до классной комнаты, могут занимать часть небольшого кабинета или два огромных здания. Они создаются частными лицами, женскими организациями, обществами, школами и университетами, взрослыми музеями, библиотеками и народными домами, городскими образовательными и творческими отделами и правительственными агентствами. В международном справочнике "Детские музеи, зоопарки и "комнаты открытий", подготовленном Барбарой Зуккер в 1987 г., дается информация о 198 подобных учреждениях в Америке, среди которых имя "детский (или юношеский) музей" носят 47, хотя, безусловно, с точки зрения содержания работы, все "комнаты открытий", образовательные центры и ряд музеев, не названные детскими, являются таковыми (12). В другой справочной книге "Делаем детский музей", изданной в 1968 г. (автор Джоан Клевер), - 225 американских музеев, которые либо прямо названы "детскими" (73 музея), либо являются ими по своей сути, имея «hands on» экспозиции для детей или работая как интерактивные центры: 39 научно-технического профиля, 34 естественнонаучных музея, 79 художественных, исторических и других (2). Р.Хольман в своей диссертации о детских музеях (1982 г.) пишет о 75 музеях подобного типа (6, с.72-129).

Что такое детский музей:

поиски дефиниции и определение стандартов

На сегодняшний день специалисты так и не смогли прийти к единой точке зрения о том, какой музей соответствует, а какой не соответствует названию "детский". В 1939 г. директор Американской Ассоциации музеев Л.Колеман насчитал в США только 16 детских музеев, признавая ошибочным смешивать детские музеи с образовательными отделами общих музеев, часто называемыми "юношескими музеями". По его мнению, дело здесь не в административных отличиях, которые не столь важны, а в том, что отделы образования используют в своей работе обычные музейные выставки, в то время, как в детских музеях

все концентрируется вокруг детей (3; 6, с.1-2).

Э.Моор, предпринявшая в 1941 г. исследование этой темы, подчеркивала трудность точного определения детского музея. Однако она предложила критерии, которые выявляют специфику детского музея. А именно, в детском музее должны содержаться предметы:

1. выбранные для детей;
2. выставленные для детей;
3. интерпретируемые для детей;
4. в пространстве для детей.

С.Рассел также пишет о существенных различиях между детскими музеями, юношескими и отделами образования общих музеев, в то время как другой американский исследователь Ф.Гейл значительно шире определяет юношеские музеи, включая сюда детские отделы общих музеев, школьные музеи, музеи, которые являются частью департаментов образования или развлечения, а также независимые юношеские и детские музеи.

В 1970-е гг. Американская ассоциация музеев начала процесс аккредитации музеев страны по единым стандартам. Были выработаны следующие критерии: организация, которая претендует называться музеем, должна быть постоянной, некоммерческой, иметь образовательно-эстетическую направленность и постоянный штат сотрудников, располагать собственными коллекциями, сохраняя, исследуя и выставляя их для обозрения, иметь помещение и регулярные часы для приема посетителей. Несколько детских музеев, которые имели собственные коллекции и строили свою работу на основе их интерпретации, отвечали этим требованиям, и таким образом, к 1981 г. было аккредитовано 7 детских музеев, в том числе музеи Бостона, Индианаполиса, Дейтройта и других городов (6, с. 68). Однако, многие детские музеи по каким-либо позициям не соответствовали предложенным стандартам. В частности, «hands on» музеи или музеи для детей дошкольного возраста, которые можно назвать игровыми пространствами для маленьких детей, формировали свои коллекции исходя не из реликтовой ценности предметов, а с точки зрения их использования для активизации познавательных процессов, детской игровой деятельности. Эти музеи считали более важным показать детям, "как вещи работают", чем "как они выглядят" (6, с. 62-70) Тем не менее, жесткость подхода Американской Ассоциации музеев к тому, что может, а что не может быть названо детским музеем, не повлияла на факт их существования, и многие интерактивные образовательные центры США до сих пор носят имя — "детский музей"

Беатрис Парсон, директор одного из старейших детских музеев в Америке — Детского музея Городских школ г. Детройта, так определяет специфику детского музея: "Это есть коллекция вещей, сконцентрированных вокруг ребенка и его интересов в месте, специально построенном для детей. Эти материалы не ограничены определенным временем, темой или местом. Они могут не быть раритетными, ценными или большими. Более предпочтительны в детском музее типичные предметы или вещи хорошего качества, будь то научные или технологические объекты, произведения ремесленников, вещи, используемые в повседневной жизни, игрушки для детей или модели того, что человек изобретает или создает. Сущность их в том, чтобы они сохраняли прошлое, иллюстрировали настоящее и освещали будущее (8, с. 35-36).

В последнее десятилетие в США появилось большое количество книг и статей, где анализируется работа детских музеев и их достижения в обучении и воспитании подрастающего поколения. Их называют "пионерами современного образования", "обучающими игровыми пространствами", "местом приключений и путешествий". За почти столетнюю историю существенно изменился облик американских детских музеев, способы экспонирования и формы работы, однако практически неизменной осталась главная задача — служить целям образования и развития детей. Как справедливо отмечает Ю.Кольман,

детские музеи служат более образованию, чем сохранению коллекций (6, с.44).

Следует добавить, что некоторые музеи, основанные как детские, впоследствии разрослись в общие музеи, где устраиваются экспозиции и для взрослой аудитории. Так произошло, например, с Юношеским музеем в Меконе, который в 1964 г. стал Музеем искусства и науки (штат Джоржия) или с Джексонвильским детским музеем, ставшем в 1977 г. Джексонвильским музеем искусств и науки.

Принципы проектирования музейных зданий

Вопросам проектирования здания в Америке уделяется самое пристальное внимание, поскольку привлекательность, комфорт и удобство помещения, в котором находится музей, во многом определяют успех его работы. Существует ряд общих принципов, важных для проектирования любых музейных зданий, в том числе и для детских музеев. Основным, по мнению специалистов, является *правильное расположение музейного здания*, что способствует престижу и популярности музея, формирует его социальный имидж. Нельзя не согласиться с тем, что местоположение музея влияет на количество посетителей и состав музейной публики. Здесь необходимо учитывать проблему транспорта, наличие мест для парковки машин, близость торговых центров и точек питания. Поэтому, считают специалисты, предпочтительнее располагать музейное здание в системе городской инфраструктуры, в частности, в деловой части города.

Поскольку музей является символом общественной гордости, то важно обеспечить музейному зданию достаточную аттрактивность: оно должно выделяться из окружающей застройки и на расстоянии, и вблизи. При этом многое в дизайне музейного здания идет от контекста среды, где оно расположено. Например, соседство с учебным корпусом предполагает образ музея как научного учреждения или исследовательского центра. Специалисты считают, что целесообразно, например, размещать музей непосредственно и в пространстве культурно-исторического комплекса, где его легко найти по пешеходному маршруту, или вблизи с историческим местом — археологическими раскопками или мемориально-историческим районом.

Большинство детских музеев Америки расположены в приспособленных под музей зданиях: бывшей школы, склада, церкви, клиники, железнодорожно депо, почты и даже ресторана. Например, одно из первых зданий Бостонского детского музея находилось в бывшем магазине одежды, а новый Детский музей в Кливленде обрел здание бывшего ресторана. Несколько детских музеев расположены в старинных исторических зданиях: Детский музей в Род-Айленде занимает помещичий дом 1840 г., а Детский музей на Майне — здание начала века. Иногда детские музеи располагаются под отеческим крылом "взрослого" музея, как, например, Детский музей в Атланте.

Специалисты по музейному проектированию считают, что требование аттрактивности музейного здания приобретает особенно большое значение, когда речь идет о музее детском, форма его должна обращать на себя внимание и легко запоминаться, оно должно являться приметой местности. Желательно, чтобы здание музея рождало некоторые ассоциации или имело значение символа. Здесь вполне уместно использование приема гиперболизации, как, например, это осуществлено в Детском музее Бостона. Он имеет облик огромной молочной бутылки. Это символ, который ассоциируется с образом детства. В контексте окружающей среды он выглядит неожиданно и даже вызывающе, но, безусловно, является сильным аттрактивным средством.

Не меньшее значение имеет наличие привлекательных деталей или конструкций, расположенных непосредственно перед входом в музей, т.е. проектирование пространства вокруг музея. Один из способов сделать заманчивым посещение музея — устроить около входа "карман активности": площадку, где люди занимаются разнообразной

деятельностью, создающей невербальный сигнал к вхождению в музей. Для привлечения публики можно использовать музейный предмет, как правило, крупномасштабный, поместив его за пределами музейного здания как приглашение к осмотру. Или, например, использовать какой-либо действующий объект, хотя бы старый автомобиль, функционирующий в часы работы музея и остающийся около входа, когда музей закрыт. В качестве интригующей детали может выступать и само название музея (например, "Эксплораториум" или "Пожалуйста, трогайте"), графическое изображение-символ, и необычная деталь здания. Например, самым запоминающимся элементом здания детского музея в Бруклине является его вход — вестибюль бывшей станции метро, который своей необычностью выделяется из окружающего пространства. При проектировании музейных зданий часто используется прием транспарантности — возможность видеть внутреннюю организацию музея на просвет с улицы, что также создает у публики желание посетить музей. Эта возможность — "заглянуть" внутрь музея — предложена в музее "Аквариум" в Бостоне. Через стеклянные стены с городской площади можно видеть бассейн, где на солнце резвятся морские животные.

Специалисты считают, что здание детского музея должно иметь легкую для понимания посетителями планировку. Поэтому предпочтительно использование простых геометрических конструкций, повторяемых элементов и симметричных структур. Фасад здания должен давать общее представление о его внутренней организации, (так, например, форма Музея Гугенхайма в Нью-Йорке в виде раковины позволяет посетителю сразу выбрать маршрут движения по экспозиции). Однако и в том случае, когда внутренняя планировка музейного здания поддается легкому прочтению, специалисты считают важным предложить посетителям графический план музея с указанием маршрутов и местоположения вспомогательных помещений. Такой план, помимо своего основного назначения, в руках маленьких посетителей выполняет функцию своеобразного обучающего пособия, так как учит их навыкам ориентации и умению соотносить графическое изображение с реальным пространством.

Важным принципом проектирования музейного здания является разнообразие его внутреннего пространства, где варьируются большие и малые помещения с включением уголков "живой" природы, например, "зимних садов" или аквариумов, комфортабельных зон для отдыха или творческой деятельности. Такие, казалось бы, незначительные детали, как ковровое покрытие пола в залах музея или наличие удобной для детей мебели, существенно влияют на стиль и качество музейного занятия.

При конструировании пространства детского музея необходимо преследовать не только экспозиционные, но и педагогические цели, как, например, это сделано в Бостонском детском музее. Данный музей представляет собой многоэтажное вертикальное здание, куда встроен дом Викторианской эпохи, с которого, как мы помним, началась история этого музея. В результате такого решения посетители имеют возможность рассмотреть исторический дом с разных уровней и точек зрения. Современные конструкции основного музейного здания выступают контрастом старинному трехэтажному особняку, внутри которого сохранена подлинная обстановка и создана атмосфера "погружения" в прошлое. Причем дети получают возможность не только рассматривать старые предметы, но трогать, пробовать работать с ними или участвовать в ролевых играх, примеряя, например, одежду прошлых времен, хранящуюся в шкафу на чердаке.

Образовательным целям может служить и такой конструктивный элемент музейного здания как "открытые кулисы", дающий возможность наблюдать потаенную жизнь музея — работу реставраторов, хранителей и др. Например, в Художественном музее Сан-Франциско посетители через большое стекло лаборатории могут видеть работу в реставрационных мастерских. Специальные видео записи и комментарии помогают им вникнуть в суть процесса реставрации художественных произведений.

При проектировании музейных зданий большое внимание уделяется свету — сочетанию дневного и электрического освещения, организации световых доминант, которые

высвечивают наиболее важные пространства, связанные с экспонированием или деятельностью в музее. Например, в детском музее "Бруклина и качества главной линии движения посетителей используется ярко иллюминированный туннель, который создает ощущение таинственности и усиливает впечатление от увиденного.

Приведенных примеров, видимо, достаточно для подтверждения мысли о том, что проблемы музейного дизайна тесно переплетены со многими сферами музейной деятельности, в том числе и образовательной. В частности, образование в музее непременно является образованием в среде, поэтому от качества этой среды, ее привлекательности, насыщенности, образности, "читаемости" во многом зависит и качество самого образования.

Программы и услуги детских музеев

Диапазон программ и услуг, предлагаемых детскими музеями Америки, чрезвычайно широк и разнообразен. Разумеется, их количество и численность аудитории каждого конкретного музея во многом определяется размером его здания и экспозиционными площадями, составом коллекций и приспособленностью помещений для работы с разными возрастными группами детей, наличием штата постоянных сотрудников и рядом других факторов, определяющих жизнь каждого музея. Однако, при всем разнообразии и специфике есть много общих черт и типичных для детских музеев форм работы с аудиторией. Не претендуя на исчерпывающую полноту, обозначим наиболее характерные особенности детских музеев с точки зрения состава их коллекций, экспозиционно-выставочных форм работы и содержания программ, подготовленных для различных групп посетителей.

Мы уже упоминали о том, что коллекции детских музеев формируются не столько по традиционным законам и правилам музейного коллекционирования, сколько с целью решения разного рода образовательных задач. На основе анализа состава коллекций американских детских музеев можно выделить следующие их типы:

Естественнонаучные коллекции. Это наиболее распространенный тип коллекций для детского музея, так как предметы, раскрывающие богатство и разнообразие мира природы, всегда привлекают и интересуют детей. Эти коллекции, наряду с минералами, камнями, морскими раковинами, гербариями, чучелами и муляжами птиц, животных, засушенными насекомыми, остатками ископаемых и пр. включают в себя и "живые экспонаты". Так, например, уголки живой природы с разными птицами, животными и аквариумы с рыбами имеются в Детском музее г. Датмоса (штат Вест-Вирджиния) и в "Живой комнате" Детского музея г. Манчестера штат Коннектикут и др. Естественнонаучная коллекция Детского музея г. Бостона насчитывает 50 000 экспонатов, а, как мы помним, началась она с небольшой коллекции минералов и птиц, подаренных Бостонским музеем естественной истории.

Коллекции вещей, используемых в повседневной жизни. Это специфический для детского музея тип коллекций, цель которых помочь детям в налаживании отношений с окружающим миром. Подобные коллекции могут включать в себя предметы повседневного быта и одежду разных времен и народов, средства транспорта и коммуникации, инструменты, машины, технологические изобретения и многое другое. Например, в Детском музее г. Нью-Хевена (штат Коннектикут) сконструировано целое поселение, где есть больница, (кабинет дантиста, почта, TV-пðàìîëý, полицейское управление, телефонная компания, ресторан, магазины и т.д. Причем все это представлено не в виде макетов за стеклянными витринами, а как модель реального пространства, где дети через ролевые игры осваивают предметный мир различных профессий. Одна из целей детских музеев состоит в том, чтобы показать на конкретных примерах историческую эволюцию и культурно-этническую специфику предметов повседневной жизни человека. Таковы, например,

коллекции старых механизмов (блоков, рычагов, шестеренок и инструментов в Детском музее г.Манси (штат Индиана) и в Детском музее г.Детройта, старинная железная дорога с паровозами, вагонами поездов в детском музее Индианаполиса, бревенчатая хижина (Log cabin) первых американских поселенцев (Детский музей Индианаполиса) или "Японский домик" в Бостонском Детском музее, коллекции предметов индийской (Детский музей в г.Портланде, штат Орегон) и африканской культуры (Детский музей в г. Детройте) и др.

Коллекции предметов декоративно-прикладного искусства, связанных, главным образом, с традиционными ремеслами разных народов. Наиболее популярными для детских музеев являются разнообразные куклы, как, например, в Детском музее Индианаполиса или в "кукольном доме" Детского музея г.Портланда. Также можно сослаться на интересную коллекцию старых цирковых вагончиков с необходимыми для цирковых представлений атрибутами, или на коллекции изделий из глины и образцов кружев (Детский музей "Клойстер" в г.Брукланвилле).

Произведения изобразительного искусства, книги. Как правило, в детских музеях произведения изобразительного искусства, скульптуры и книги коллекционируются в связи с определенной темой образовательных программ музея. В частности, библиотека Детского музея в Детройте насчитывает более 5000 экземпляров книг, связанных с коллекциями музея.

Коллекции игрушек. Это также достаточно распространенный тип коллекций детских музеев, где наряду со старинными игрушками разных культур и народов имеются современные образцы (например, игрушечные железные дороги, действующие модели машин и др.).

Состав коллекций каждого конкретного детского музея определяет его *экспозиционно-выставочную деятельность*. В частности, музеи, располагающие коллекциями предметов повседневной жизни человека, создают выставки-реконструкции, которые могут представлять собой аутентичные модели поселений людей (Детский музей в Нью-Хейвене и Детский музей в Сиэтле), пожарной станции или кабинета зубного врача (Детский музей в Майне), рынка, магазина и телевизионной станции (Детский музей в Майне и Музей "Открытий" в г.Эссексе) и даже натуральную реконструкцию улицы (выставка "Знаки улицы" в столичном Детском музее в Вашингтоне). Примером выставки исторического содержания могут стать выставки "Гражданская война и дикий Запад" (Музей "Открытий" г.Эссекс) и "Тайны истории" (Детский музей Индианаполиса). Цель этих выставок научить детей реконструировать прошлое с помощью музейных предметов, причем эти выставки включали в себя экспонаты, которые разрешалось трогать руками (hands on exhibit). Широко представлены в детских музеях США этнографические выставки и экспозиции, которые знакомят юных посетителей с культурой и бытом различных стран и народов. Сошлемся на серию временных выставок о жизни людей в других странах (одежда, музыкальные инструменты, игры и традиционные искусства), проведенных в Детском музее г.Сиэтла или на выставку "Мексиканская деревня" в столичном Детском музее г.Вашингтона. Ряд выставок, экспонирующихся в детских музеях в последние годы, посвящены проблемам здоровья и медицины ("Путешествие сквозь сердце" в Детском музее г.Хатворда или "Окончание: выставка о смерти и потерях близких" в Детском музее г. Бостона), проблемам охраны окружающей среды ("Не превратим нашу планету в пустыню" — выставки в Детском музее Индианаполиса об использовании отходов и мусора или "Удивительная вода" в детском музее Стейт-Айленда), а также социальным и национальным отношениям (выставка "Расизм и культурное многообразие" в Бостонском детском музее).

Следует подчеркнуть, что создание всех выставок и экспозиций в американских детских музеях осуществляется в комплексе с разработкой *специализированных детских программ* для различных возрастных групп. Особое место здесь занимают так называемые интерактивные формы работы с использованием экспонатов, которые ребенок может взять в руки, привести в движение или, на основе активного "погружения" в музейную

реальность, совершать какие-либо творческие действия. Приведем в качестве иллюстрации краткое описание некоторых из программ детских музеев США.

1. Динозавры. Программа для дошкольников и младших школьников в Детском музее художественного и научного центра в Нешуа. Продолжительность 40 минут.

Как произошла жизнь на земле и кто были ее первыми обитателями — эти вопросы обсуждаются на музейном занятии, посвященном динозаврам, бронтозаврам и другим древним животным. С помощью специально сконструированных часов дети имеют возможность сравнить время их собственной жизни с тем периодом, когда на земле обитали динозавры. Так дети получают первые представления о многовековой истории земли. Затем группа делится на 5 подгрупп и дети разгадывают загадки гигантского динозавра. Эти задания подготовлены педагогом и, отвечая на них, дети узнают о "привычках" динозавров, их образе жизни и т.д. Во время занятий активно используются такие музейные экспонаты, как ископаемые животных, кости динозавров, муляжи, которые дети имеют возможность потрогать.

2. Послушай! Программа для детей 2-6 классов в Детском музее в Хартфорде. Одновременно и программе участвуют 150 посетителей. Продолжительность 2 часа, включая 50 минут музейного действия.

Эта программа является частью постоянно действующей программы по естественным наукам и физике. По теме "Звук" в программе мультимедиа учащиеся знакомятся с понятиями вибрации, трансмиссии, рецепции, коммуникации. В ходе занятия музейный демонстратор использует контрабас, тромбон, а также показывает живых змей, кроликов, сов. Учащиеся принимают активное участие в музейном действе, например, стараясь потушить свечу с помощью барабана или дымовой трубы. Затем аудитория разбивается на три группы по 50 человек и в сопровождении музейных педагогов отправляется на экскурсию по зверинцу и водному зоопарку, цель которой изучить возможности звуковой коммуникации с животными.

3. Показ животных в Коннентикуте. Программа для дошкольников и младших школьников Юношеского музея в Новой Британии. Продолжительность 1 час.

Детям демонстрируются живые зверюшки — кролики, морские свинки, неядовитые змеи, цыплята. В ходе занятия детям предлагается сравнить свои потребности и потребности животных в пище, укрытии, защите от хищников. Например, сравнивая дома и места обитания животных, дети обсуждают сезонные особенности их жизни (миграция, зимовка). Или, говоря о врагах этих животных, анализируют различные способы защиты: маскировку, бегство, борьбу.

Животные даются в руки, чтобы дети получили о них конкретное представление и пользовались полученными знаниями в школе, например, на уроках математики, где можно говорить о весе, размере животного.

4. Искусство и ремесла. Программа для детей 4-7 классов, подготовленная Детским музеем в Детройте. Продолжительность - 7 занятий и семинаров в музее, которые сопровождаются выдачей музейных материалов для уроков в школе.

Программа предполагает знакомство учащихся с различными коллекциями музея в соответствии со школьным учебным курсом. Например, занятие, посвященное теме "Окружающая среда", строится на материале коллекции индейской культуры. Здесь обсуждается проблема "Индейцы и экология" и, используя предметы из музейной коллекции, учащиеся рассматривают, как индейцы воспринимали природные явления и земные ресурсы, как они приспосабливались к окружающей среде. В художественной галерее школьники знакомятся с индейским искусством, ремеслами, предметами быта, орудиями труда. После просмотра небольшого кинофильма об изготовлении индейской посуды (вроде той, что выставлена в музее) учащиеся работают над созданием глиняной вазы.

На других занятиях, например, по теме "Что такое адаптация", используется коллекция эскимосских предметов. (Африканские маски помогают лучше исследовать тему "Что такое миф"; музыкальные инструменты служат прекрасным учебным пособием по теме "Звук"). В систему музейных занятий непременно включаются элементы самостоятельной творческой деятельности детей, например, по овладению современной техникой эскимосской печати, изготовлению масок, обращению с ксилофоном.

Мы уже писали о том, что программы американских детских музеев направлены на развитие у детей различных аспектов восприятия окружающего мира. Отсюда стремление к тому, чтобы юный посетитель не только мог созерцать музейные предметы, но и вступать с ними контакт, исследовать с их помощью все свойства окружающего. В частности, музей может рассказать *о свойствах пространства* (выставка "Образ пространства" в Детском музее Род-Айленда, где дети через исследование различных форм пространства создают свои модели или "Комната мер" в столичном Детском музее Вашингтона), *о характеристиках времени* (выставка "Это время" :опыт одной минуты" в Детском музее Род-Айленда и "Туннель времени" в детском музее Портланда), *о свете* ("Оптический иллюзион" в Детском музее Манси), *о звуке* ("Звуковые волны машин" в Музее открытий в Эссексе), *о различных материалах* ("Чувствительность" — выставка в Детском музее Род-Айленда, где дети на ощупь определяют различные материалы — дерево, ткань и др.) и многом другом, с чем ребенок сталкивается в своем познании мира.

Часто в программах детских музеев используются *новейшие технические достижения*. Например, в Детском музее Индианаполиса с помощью компьютера дети могут "разворачивать" египетские мумии и расшифровывать иероглифы. Особый тип программ составляют *историко-этнографические реконструкции*, примером чего служит "Мексиканская деревня" в столичном Детском музее в Вашингтоне, где воспроизведены бревенчатые хижины, рыночная площадь, старинные дома и современные постройки. Дети получают возможность готовить мексиканские блюда, покупать традиционную одежду на рынке, одеваться в нее, освоить искусство ткать ткани с национальными орнаментами, пробовать фрукты в деревенском магазине, учиться традиционным мексиканским ремеслам и многое другое.

Многие из программ детских музеев тесно *связаны со школьными дисциплинами*. Однако музейные занятия не воспринимаются как вспомогательный иллюстративный материал, а имеют свое, отличное от школы, содержание. Так, например, в Детском музее Детройта разработана программа занятий для школьников 1-6 классов "Музей для школьной программы". Используют вещи из коллекций музея, музейные педагоги непосредственно в школе проводят уроки, посвященные жизни американских индейцев, эскимосов, африканских переселенцев. Занятие "Индийская тропа" знакомит учащихся младших классов с жизнью коренных жителей Америки, с их способами добычи полезных ископаемых, с искусством обработки дерева, кости, кожи. Дети имеют возможность рассмотреть и подержать в руках мягкие и твердые мокасины, модель березовой лодки-каное, лук и стрелы, различные корзины, посуду, одежду. Другое занятие "Образы Африки" помогает младшим школьникам узнать истину об Африке, освободить их от ложной информации, познакомиться с африканской мифологией. Ткани, изделия из кожи, металла, семян используются педагогом для того, чтобы показать, как бытовые и ритуальные предметы соотносятся с различными стилями жизни африканцев. Смысл подобных занятий — наглядно показать разнообразие культур современного мира.

Примером программы, разработанной для школы, может быть и программа Детского музея в Лос-Анжелесе "Представление из чемоданчика". Это занятие рассчитано на полный школьный день и включает в себя семинары для детей и учителя. Здесь соединяется музейная философия экспериментального обучения со школьной практикой. В качестве реквизита используются два старых, ярко зарисованных чемодана, где хранятся костюмы, грим, бутафория и другие предметы, которые дети используют в процессе ролевых игр. Цель этого "чемоданного шоу" — развивать повествовательные и описательные способности детей и ввести и учебный процесс новую обучающую методику.

Практика музейных занятий в школе и выдача напрокат для работы в классе музейных предметов распространена во многих детских музеях США. Также широко практикуется организация "мастерских для учителей" непосредственно в музеях, чтобы педагоги школ могли использовать музейный материал на своих занятиях, а также проводить уроки в музее.

Внешкольные формы работы американских детских музеев достаточно традиционны и включают в себя различные мастерские и студии, клубы по интересам, театральные постановки, музейный хор. Существуют так называемые "Соседские программы", которые создаются для детей различных национальностей и этнических групп. Так, например, программа Детского музея и Индианаполисе "Африканская культура Америки" включала в себя выставки "Красота чернокожей женщины", концерты африканского музыкального ансамбля, дегустацию африканских блюд и демонстрацию традиционных ремесел. Такие "Соседские программы" рассчитаны не только на детей данной этнической группы, но и на всех детей, проживающих в этой местности. Благодаря подобным программам воспитывается понимание и уважение к другим народам и культурам.

Нередко для своих посетителей детские музеи США предлагают спортивные программы, пешеходные путешествия в природу, лодочные маршруты, лыжные прогулки, многие музеи имеют специальные программы для слепых и глухих детей, для детей, которые находятся в больницах или в специальных интернатах для инвалидов (Детский музей Бостона, Детский музей Индианаполиса и др.).

Как правило, почти все детские музеи США издают путеводители, листки активности, ежегодные отчеты о своей деятельности. В некоторых имеются постоянные газеты для детей или "листки новостей". Часто при музеях существуют музейные магазины и рестораны. Также в музеях устраиваются концерты, театральные представления, фестивали, приемы (например, празднование дня рождения детей) и многие другие интересные для детского возраста мероприятия.

Таким образом, мы видим, что в детских музеях США существуют самые разнообразные формы работы с юной аудиторией. Дети привлекаются в музей для получения новых радостных эмоциональных ощущений, здесь они могут приобрести те навыки, которые окажутся полезными в их будущей жизни и помогут им действовать более успешно в реальном мире. Детские музеи Америки существуют как динамично развивающиеся образовательные центры, они нацелены на педагогический эксперимент, новые формы музейного проектирования и оригинальные методики работы. Этим, видимо, можно объяснить успешность их деятельности и огромную популярность во всей стране.

Проблемы финансирования детских музеев

Детские музеи являются некоммерческими организациями и поэтому они освобождены от налогов на все виды своей деятельности. Кроме того, для тех предприятий и фирм, которые оказывают детским музеям финансовую поддержку, законом предусмотрено льготное налогообложение.

37% финансирования детских музеев приходится на государственный сектор (федеральное правительство, правительство штатов и местные органы управления), 63% — на частный сектор. В свою очередь, частный сектор, оказывающий финансовую поддержку детским музеям, включает в себя пожертвования частных лиц и финансовую помощь от корпораций, фондов, общественных групп (21%). В эту часть также входят доходы от деятельности самого музея (29%): взносы членов музея, плата за посещение музея, доходы от программ и аренды музейных помещений, доходы от продажи предметов в музейных магазинах и др., и доходы от инвестиций музея (13%) (6, с.89-93).

Из числа общественных организаций, которые финансово поддерживают деятельность детских музеев следует назвать: Общество друзей детских музеев, собранное еще в 1916 г. в Бруклинском Детском музее, которое содействует открытию новых детских музеев в Америке; "Хонедей" фонд, организованный в 1939 г. Дж.Риплеем в память об его учителе Вильяме Хонедее, который, будучи директором Зоологического общества в Нью-Йорке, поощрял создание юношеских музеев в США; Молодежная лига — старейшая организация в Америке, поддерживающая создание образовательных программ в 24 городах США (финансовая и организационная помощь была оказана 6 детским музеям); Американская ассоциация юношеских музеев, состоящая из небольшой группы директоров институтов, которые обслуживают детей и молодежь. Эта организация в 1980 г. стала членом Американской ассоциации музеев, однако она не имеет денег и может оказывать детским музеям только информационную поддержку.

Что касается государственных организаций, то здесь правительство или городские власти, как правило, финансируют какой-нибудь конкретный музей. Так, например, детские музеи в Детройте, Новой Британии, Хартворде финансируются за счет средств управления городских школ, а Бруклинский Детский музей 25% своего ежегодного бюджета получает от Правительства штата. Бостонский Детский музей частично финансируется муниципальным управлением г.Нью-Йорка.

Приведем некоторые конкретные примеры. Текущий бюджет на 1991 год Детского музея в Индианаполисе составил 11,5 миллионов долларов, из которых 44% поступили как доход от инвестиций самого музея, 28,5% были пожертвованы частными лицами, фондами, корпорациями, 13% составили внутренние доходы музея от различной деятельности, а 14,5% — доходы от посещения музея (входная плата) .

Текущий бюджет Детского музея в Бостоне в 1991 году был 5,9 миллионов долларов, из которых 30% поступило от благотворительных организаций и частных лиц, государственных субсидий и грантов, а 70% — доходы от деятельности музея.

О посещаемости детских музеев США говорят следующие цифры. По данным на 1990 г. Детский музей в Индианаполисе посетили 936872 чел., Детский музей в Майне — 45000 чел., Детский музей в Бостоне - 750000 чел.

До недавнего времени вопрос о возможности "выживания" детского музея без финансовой поддержки государственных и частных структур представлялся несбыточной утопией. Однако опыт работы Детского музея в Денвере стал примером того, что и детский музей может существовать в режиме самофинансирования за счет предложения на рынок потребления своих товаров и услуг. Еще в 1981 г. 95% ежегодного бюджета и этом музее составляли доходы от его собственной деятельности. По замечанию американских специалистов, Детский музей в Денвере производит качественный рыночный товар в сфере образования и культурного потребления. Гибкая организационная структура этого музея, быстрое реагирование на возникающие потребности местного сообщества, обширная издательская и производственная деятельность являются залогом его успешной коммерческой политики. Детский музей в Денвере не имеет стационарных экспозиций, а четыре раза в год создает новые выставки, которые каждый раз привлекают самый широкий круг посетителей благодаря оригинальности подходов в работе с аудиторией. Музей также располагает большим фондом "путешествующих выставок", которые берут на прокат школы и другие организации не только в Денвере, но и во многих других городах США. Финансовая политика Детского музея Денвера была столь успешна, что музей смог купить землю и построить для себя новое здание. О том, как Детский музей в Денвере приобретал коммерческий опыт, написана занимательная брошюра «Non-Profit Piggs Goes To Market» (буквальный перевод — «Не приносящий выгоды поросенок-копилка идет на рынок»), где предлагаются рецепты, как детский музей может работать умно и контролировать свою судьбу.

В заключении мы считаем целесообразным сослаться на некоторые выводы, которые сделала американская исследовательница Ю.Кольман в своей диссертации

"Исследование динамики детских музеев" (6, с. 311-322).

1. Детские музеи родились благодаря инициативе общественных групп и частных лиц в связи с кризисным явлением в традиционной системе образования.

2. Они получили распространение на всей территории США.

3. Ряд детских музеев работают с детьми до 12 лет, но большинство служат людям всех возрастов, ориентируясь на работу с семейными посетителями.

4. Большинство музеев открыто весь год и 5-7 дней в неделю.

5. Все они являются некоммерческими организациями и финансируются из государственных и частных источников, хотя и существуют отдельные примеры самофинансирования детского музея.

6. Типы программ детских музеев соотносятся с коллекциями. Некоторые музеи, располагающие большими коллекциями, строят свои образовательные программы на интерпретации музейных предметов, другие — не имеют стационарных экспозиций и работают в режиме временных выставок на основе предметов, стимулирующих развитие ребенка (они могут не быть музейными предметами в строгом смысле слова).

7. Кроме традиционных выставок в детских музеях широко распространены другие формы работы, опирающиеся на активные действия: мастерские для детей, родителей и учителей, клубы, музейные действа. Существуют "путешествующие выставки", соседские программы, многие музеи выпускают газеты и брошюры для детей.

8. Детские музеи работают и в тесном контакте со школами. Школьные группы составляют большую часть музейной аудитории. Музейные программы часто связаны с содержанием школьных курсов, однако школа не диктует своих условий, а стремится к налаживанию партнерских отношений. Большинство музеев поощряют участие учителей в разработке и осуществлении музейных программ. Для учителей организуются курсы и мастерские, где их обучают, как подготовить детей к посещению музея, провести музейное занятие и использовать полученный материал в школьном курсе.

9. В детских музеях существуют программы для студентов университетов. Их обучают методикам музейной работы с детьми с целью овладения дополнительной профессией.

10. В детских музеях США разрабатываются специальные программы для детей и возрасте от 1 до 4 лет. Также музеи ведут работу с детьми-инвалидами, слепыми и глухими детьми, устраивают музейные действа в больницах.

II. Каждый детский музей имеет право самостоятельно разрабатывать штатное расписание и определять круг профессиональных обязанностей сотрудников. Как правило, штат постоянных сотрудников достаточно ограничен, большинство специалистов привлекаются для работы временно или на неполный рабочий день. В частности, даже такие огромные детские музеи, как и Индианаполисе и в Бостоне, имеют в своем штате чуть больше 100 сотрудников; в небольших детских музеях, как правило, работает от 6 до 10 чел. Многие из сотрудников американских детских музеев имеют ученую степень в области образования, другие — опыт в одной из музейных профессий, третьи — специализируются на рекламе и коммерческой деятельности музея. Широко практикуется привлечение студентов и старших школьников для работы в качестве помощников музейным специалистам.

Плодотворность и культурный смысл деятельности детских музеев сегодня не вызывает никакого сомнения у американских специалистов. Детские музеи динамичны и открыты для новых идей, на протяжении всей своей истории они являлись местом для экспериментальной музейной работы и внесли ценный вклад и методику образования и воспитания детей. Уже несколько поколений американцев первый музейный опыт получили в детских музеях, здесь они учились не только видеть, но и чувствовать, исследовать,

экспериментировать. Детский музей строит свою работу на партнерских отношениях с детьми, здесь уважают их мнение, прислушиваются к их пожеланиям, ориентируются на их интересы.

По прогнозам специалистов, интерес в детском музеем будет расти во всем мире, и Россия не является здесь исключением. Создание детских музеев как центров альтернативного образования, станет, возможно, одним из путей преодоления кризисных явлений в нашей образовательной системе. В этом отношении опыт американских коллег подставляется особенно ценным и поучительным.

* * *

1. Зеленко А.У. Детские музеи в Северной Америке. - М., 1926.
2. *Cleaver J.* Doing Children's Museum. - Charlotte, 1988.
3. *Coleman L.* The museum in America. - Vol. I. - Washington, 1939. - PP. 126-128.
4. *Cohen U.riel, McMurty R.* Museum and Children. A Design Guide School of Architecture and urban Planning University of Wisconsin. - Milwaukee, 1985.
5. *Hein H.* The Exploratorium. The Museum as Laboratory. - Washington, 1990.
6. *Holman Y.K.* An Investigation into the Dynamics of Children's Museum: A Case Study of Selected Museums: Dissertation Northern Illinois University. - Ann Arbor, 1982.
7. *Moore E.* Youth in Museum. - Philadelphia, 1941.
8. *Parson B.* The Children's Museum Idea - a unique contribution to education in America // The Metropolitan Detroit Science Review. - Vol. XXV. -11. (February 1964). - PP. 35-37
9. *Pitman-Gelles B.* Museum and Children. - Paris, 1979. - PP. 165-197.
10. *Pitman-Geller B.* Museums, Magic and Children: Youth Education in Museums. - Washington, 1981.
11. *Starr K.* Exploratorium and Culture. Oppenheimer Receives Distinguished Service Award. // Museum News. - 1982 (November). - PP. 36-45.
12. *Zucker B. F.* Children's Museum, Zoos and Discovery Rooms. - N.Y., 1987.

* В данной работе широко использованы также материалы, присланные автору из многих американских детских музеев (информационные листки, описание программ, рекламные листовки, ежегодные отчеты, статьи из газет и т.д.).

Неслучайные "подарки" детскому музею

Для многих музеев мира дети не просто частые посетители, но очень важные персоны, которым адресованы специальные программы, выставки, издания. Каждый детский музей имеет свою историю и свое лицо, отличаясь от традиционного музея особенностями организации архитектурного пространства, историей формирования коллекции, вопросами финансирования. Объединяет их то, что работа экспозиционера, музейного педагога и хранителя коллекций строится вокруг юного посетителя, который становится для них точкой отсчета.

Тот факт, что дети стали постоянными посетителями музеев (не только специальных, но и "взрослых"), несомненно связан с появлением новых идей в области педагогики и психологии. Это, в первую очередь, прагматическая теория Дж. Дьюи, экспериментальные исследования Ж.Пиаже или Л.С.Выготского, методики Ф.Фребеля, М.Монтессори и вальдорфской педагогики.

В музейведческой литературе часто упоминаются эти имена, хорошо известные специалистам в области педагогики и психологии развития, хотя их работы не всегда имеют прямое отношение к музеям. Чем же так привлекательны их идеи для музейных педагогов? Прежде всего тем, что результаты их исследований, расширяя возможности гуманистической педагогики, открыли новый путь, по которому пошло развитие детских музеев. Таким образом, благодаря этим ученым-исследователям изменился взгляд на музей как на учебное пособие и отношение к работе с детьми как к "упрощенной" работе со взрослыми.

Мы не ставим перед собой задачу сделать исчерпывающий обзор работ этих авторов, но попробуем хотя бы пунктирно изложить их идеи, рассматривая это в ракурсе музейных проблем.

Практически все авторы, занимающиеся музейной педагогикой, упоминают имя известнейшего швейцарского педагога И.Г.Песталоцци (1746-1827), более 50 лет своей жизни посвятившего педагогической деятельности. Он известен как основатель приюта для детей бедняков, где впервые была осуществлена идея трудового обучения. Помимо этого он активно занимался литературным творчеством, используя книгу как трибуну для пропаганды своих взглядов на воспитание и образование. И.Г.Песталоцци считают основателем развивающей педагогики. По существу он впервые поставил задачу психологизировать образование, организуя процесс обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. В созданном им приюте, а затем в школе, педагогический процесс строился таким образом, чтобы были затронуты "ум, сердце и руки" детей. Его педагогические идеи полемизировали с традиционными представлениями об обучении как пассивном усвоении знания, изложенного учителем. Он считал, что от восприятия и созерцания простейших элементов, вычленяемых в предмете, учитель должен постепенно вести ребенка к познанию целого. Такое образование он называл "элементарным" (8). Например, И.Г.Песталоцци выделял следующие простые элементы: у числа — единица, у формы — линия, у слова — звук. Рассматривая чувственное восприятие как исходный момент познания, он считал, что необходимо знакомить детей с окружающим миром, привлекая все органы чувств.

Рубеж веков отмечен необычайным интересом к психологии и педагогике, ориентированной на развитие личности, и в русле этого — к психологии развития ребенка.

XX столетие называют "столетием детей", и его основное отличие — это появление особой "детской культуры": музеев и театров для детей, детской литературы, детских садов,

детской одежды. Хорошо известные нам с детства: деревянные мяч, кубики, брусочки, призмы, пирамиды, раскрашенные в основные цвета, из которых можно построить дом и машину, — это первые дидактические игрушки, подаренные детям Ф.Фребелем (1782-1852).

Эти "дары Ф.Фребеля" (10) предназначены для детских садов и домашнего воспитания детей от двух месяцев до шести лет. Каждый "дар" соответствует определенному возрастному периоду и стимулирует развитие тех психических функций, которые в данный момент находятся в "зоне ближайшего развития" (1). Специалистам в области детской психологии и дошкольной педагогики они известны как формирующая и диагностическая методики развития. Методики Ф.Фребеля и М.Монтессори (1870-1952) получили признание в Германии и Италии и уже оттуда распространились по всей Европе, Америке и России.

Основной принцип американских детских музеев — "пожалуйста, трогайте" — ведет свое происхождение от дидактических методов Ф.Фребеля и М.Монтессори. Обе эти методики нацелены на превращение сенсорной и моторной деятельности в "знание, воплощенное в опыте". Остановимся подробнее на методике М.Монтессори. Она была врачом и педагогом, но прежде всего великим наблюдателем жизни маленьких детей. Все ее находки и открытия родились в процессе работы и наблюдений за малышами. Основной принцип метода — самостоятельное приобретение ребенком различных навыков через общение с предметом. Роль педагога чисто вспомогательная, его девиз звучит приблизительно так: "Помоги ему сделать это самостоятельно". Методика рассчитана на последовательное постижение окружающего мира, от выработки простейших навыков самообслуживания до сложных мыслительных действий.

Так же, как и Ф.Фребель, М.Монтессори считала, что развитие мышления является результатом воспитания чувств. Ее дидактические материалы апеллируют прежде всего к зрению, слуху, осязанию и обонянию, т.е. практически ко всему спектру органов чувств. Дети должны научиться воспринимать, различать, соотносить, сравнивать, обобщать свои впечатления и делать выводы. Таким образом, шаг за шагом упорядочиваются и систематизируются хаотичные и сырые представления, а постоянные внешние толчки побуждают ребенка к рефлексии.

Будучи последовательницей Дж.Дьюи, считавшего, что развитие ребенка повторяет историю развития человечества от охоты и собирательства, к земледелию и животноводству, а затем к индустриальному производству, М.Монтессори выстроила соответствующую последовательность дидактических игр. Сначала ребенок тренирует свои навыки, связанные с повседневным домашним трудом и самообслуживанием: ухаживает за растениями и животными, помогает накрывать на стол, совместно с другими детьми осваивает в игре нормы социальной жизни. Параллельно, знакомясь с необычной коллекцией, состоящей из "коробочек с запахами", "звучащих предметов", геометрических фигур и т.д., он учится отличать шум от звука, распознавать запахи, цвета, формы и размеры предметов, т.е. анализировать и классифицировать свои впечатления. Например, взрослый дает ему ряд предметов — шумящую коробочку, колокольчики и звончек — предлагая определить, какой предмет издает шум, а какой звук, подобрать одинаковые по силе и высоте звучания. Не менее интересен для ребенка опыт знакомства с самыми разнообразными материалами, имеющими различную фактуру поверхности. Ощупывая предметы с закрытыми глазами, а затем подбирая определения, описывающие его ощущения, он развивает свое осязание и одновременно свой понятийный аппарат.

На следующем этапе, достаточно рано, в возрасте 4-5 лет ребенок погружается в мир символов, учится читать и писать, знакомится с метрической системой. Материал, при помощи которого он овладевает сложными математическими понятиями, например, четного и нечетного, знакомится с разрядами десятичной системы исчисления и т.д. — это штанги различной длины, золотистые бусины, нанизанные на стержни и собирающиеся в квадратные пластины, кубы из десяти пластинок и др.

Методики, направленные на развитие речи построены так же: постепенное овладение материалом, поощрение активности и самостоятельности, эстетическая привлекательность предметов и, в конечном итоге, сформированность познавательной деятельности и развитие интуиции. Диапазон методик достаточно разнообразен и, как уже говорилось, среди них есть те, которые направлены на формирование чувственной сферы, и те, которые предназначены для формирования научного мышления. Читая музееведческую литературу, посвященную детским музеям, вы встретите немало прямых аналогий и различных модификаций методик М.Монтессори.

Назовем теперь имя человека, сыгравшего немаловажную роль в истории возникновения в США детских музеев. Это Дж.Дьюи (1859-1952), философ и психолог, более известный у нас своими идеями прагматической эстетики. В одной из своих книг, посвященной причинам кризиса в образовании, он пишет, что в результате индустриализации общества произошел отрыв человека от природы и естественной жизни, а школы — от процесса жизнедеятельности общества и материальной действительности окружающего мира: "...никакое число наглядных уроков не может заменить соприкосновения с природой..., знакомства с подлинными вещами и материалами, с фактическим процессом изготовления предметов..." (2,53). Поэтому, считает Дж.Дьюи, в курсе школьных занятий должны присутствовать предметы, имеющие междисциплинарный характер и приобщающие детей к реальности жизни. Это могут быть различные формы активной самостоятельной деятельности, приучающие к необходимости личной ответственности, требующие полной включенности всех органов чувств и сочетающие умственную, исследовательскую и физическую деятельность.

В качестве примера он приводит целый цикл занятий по изучению истории ткачества. Перед детьми поставлена простая задача — соткать традиционный индийский коврик. В течение нескольких занятий, которые у нас назвали бы уроками труда, дети открывают для себя историю зарождения ремесла, его эволюцию и особенности, обусловленные географическим положением. Начиная работу в классной комнате с подготовки эскиза будущего ковра, они затем попадают на ферму, где участвуют в стрижке овец. Там, перебирая и подготавливая шерсть к прядению, они узнают, почему наши предки ходили только в одежде из шерсти, отчего должно было пройти достаточно много времени, прежде чем появились первые хлопчатобумажные ткани.

Чтобы понять это, им приходится перебрать фунт хлопка, а для сравнения столько же шерсти. На хлопок у них ушел весь день, а шерсть перебирается гораздо легче, проще скручивается в нить из-за более грубого и длинного волокна.

Каждое занятие проходит в иной форме и даже в ином пространстве. Работая над своим ковром, обсуждая, экспериментируя, обращаясь к книге, дети проживают историю развития ткачества от изобретения веретена к конструированию ткацкого станка и узнают, быть может, гораздо больше, чем на обычном уроке из рассказа учителя.

Такого рода занятия, как считает Дж.Дьюи, "...способствуют развитию наблюдательности, изобретательности, росту творческого воображения, логического мышления и чувству реальности, приобретаемой из непосредственного соприкосновения с действительностью..." (2,60). Сейчас такие программы-путешествия в историю, иную культуру есть во многих музеях мира. Они построены по такому же принципу: максимум самостоятельной деятельности и погружение в незнакомую для детей реальность. Так Дж.Дьюи, сам того не подозревая, стал автором детских музейных программ.

После второй мировой войны движение детских музеев вновь стало набирать силу, и этом процессе немаловажную роль сыграл известный швейцарский психолог Ж.Пиаже (1896-1980). Биолог по образованию, он более известен как специалист по генетической эпистемологии (теории познания). В течение 40 лет Ж.Пиаже и его сотрудники создали теорию интеллектуального и перцептивного развития. Его исследования совершили переворот в сложившейся системе взглядов на развитие мышления и речи ребенка, доказав замечательно простую мысль, высказанную впервые Ж.Ж.Руссо, что маленький ребенок

вовсе не маленький взрослый человек, а ум его не маленький ум взрослого. Речь ребенка, его восприятие, мышление, так же как и его тело, находятся в процессе развития, и по мере взросления меняется его восприятие окружающего мира, становится иной его речь, изменяется структура и содержание мышления. Биологическое прошлое и работа в клинике Э.Блейлера, где Ж.Пиаже овладел методом клинической беседы, позволили ему создать принципиально иной тип психологического исследования. Собственно говоря, именно его экспериментальная работа привлекла многих психологов, и, как оказалось впоследствии, не только их. Экспериментальный метод Ж.Пиаже вдохновил Ф.Оппенгеймера изменить концепцию Бостонского детского музея и создать известный во всем мире музей-лабораторию, который может стать и учебным центром, и местом отдыха для дошкольников, студентов и школьников.

Генетический метод позволил Ж. Пиаже подойти к проблеме развития интеллекта как к процессу качественных изменений структуры мышления и его содержания в результате перехода с одной стадии интеллекта на другую — более высокую. Так, со стадии дооперационного мышления, когда решение осуществляется методом проб и ошибок, ребенок переходит на качественно новый уровень — операциональный, на котором решение задач осуществляется в уме. Описывая интеллектуальное развитие в терминах ассимиляция и адаптация, Ж.Пиаже определяет мыслительную деятельность как усвоение, т.е. ассимиляцию нового на основе уже имеющегося знания и приспособление этого старого, его адаптацию к новой ситуации. Уровень развития интеллекта определяет степень сложности задач, которые может решить ребенок, а также способ решения.

Согласно концепции Ж.Пиаже, интеллект — это совокупность операций, у истоков каждой из которых стоит конкретное материальное действие с предметом. Это материальное действие, перейдя во внутренний план, сворачивается, сокращается, автоматизируется и становится обратимым. Операции, формирующиеся в ходе деятельности, координируются между собой и систему и являются тем интеллектуальным инструментом, без которого обучение невозможно.

Прогрессивное обучение должно опираться на действие (в отличие от традиционного представления о том, что знание есть умственный образ, полученный в результате восприятия и словесного разъяснения с многократным повторением). Экспериментальные исследования Ж.Пиаже показали, что для формирования понятий недостаточно одного восприятия объектов, даже сопровождаемого показом способа действия с ним. Понятия вырабатываются у ребенка только в результате самостоятельного действия с предметами, через понимание природы изменений, происходящих в результате этих действий. Таким образом, *научение происходит через действие, вначале реальное, а затем — мысленное*. Когда ребенок находится на стадии дооперационального мышления, решение приходит в результате манипуляций с предметами, достигается методом проб и ошибок. Например, ему нужно построить последовательность из предметов разной величины. Задача окажется простой, если у ребенка всего три палочки; тогда он найдет самую большую и самую маленькую, после чего положит между ними среднюю. Когда перед ним окажется большее количество палочек, задача окажется более сложной для него, и он совершит, быть может, 20-30 проб, прежде чем выстроит верную последовательность. Каждая проба на этой стадии интеллекта сопровождается материальным действием — ребенок берет очередную палочку и прикладывает ее для сравнения к уже выложенным, находя ей нужное место. Именно так, по мнению Ж. Пиаже, формируется образец деятельности на данном этапе развития. На следующей ступени развития интеллекта у ребенка уже не будет необходимости прикладывать палочки для сравнения, он сможет сделать это "на глаз". То же самое происходит и с контролем за правильностью выполнения. Вначале оценка возможна только по окончании деятельности, и только когда операции переходят во внутренний план, контроль может осуществляться в процессе деятельности, в уме — это называется обратимостью операций.

Невозможно, да и не нужно пытаться пересказать теорию развития интеллекта по Ж.Пиаже. Лучше просто обратиться к первоисточнику. В заключение хотелось бы

подчеркнуть, что результаты исследований Ж.Пиаже и его учеников получили широкий отклик и среди ученых специалистов, явившись источником многочисленных споров, возбудив интерес к проблемам психологии развития, обучения и формирования.

Теории и исследования, оказавшие прямое или косвенное воздействие на развитие музейной педагогики, не исчерпываются теми, к которым мы обратились в данной работе. Мы остановились на тех авторах, которые традиционно упоминаются в литературе, касающейся истории музейной педагогики и работы музеев с детской аудиторией.

Считая необходимым познакомить читателей, хотя бы пунктирно, с направлением работы этих выдающихся ученых, исследовательская деятельность которых сыграла, может быть, решающую роль в возникновении и поворотных моментах истории детских музеев, мы надеемся пробудить интерес читателей к психологическому аспекту деятельности музейного педагога.

1. *Выготский Л.С.* Собр.соч. — Т.1. — М., 1982.
2. *Дьюи Дж.* Школа и общество. — М., 1925.
3. *Лубенец Н.Л.* Фребель и Монтессори. — Киев., 1915.
4. *Монтессори М.* Дом ребенка. Метод научной педагогики. — М., 1915.
5. *Монтессори М.* Руководство к моему методу. — М., 1916.
6. *Обухова Л.Ф.* Этапы развития детского мышления. (Формирование элементов научного мышления у ребенка). — М., 1972.
7. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. -М., 1969.
8. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические труды. - В 2-х тт. - М., 1981.
9. *Флейвелл Д.Х.* Генетическая психология Ж. Пиаже. — М., 1967.
10. *Фребель Ф.* Объяснительные заметки к 6 дарам Фребеля. Для родителей и воспитателей. — М., 1878.
11. *Карлгрен Ф.* Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера. - I., 1993.

Музейная педагогика Германии в прошлом и настоящем

Начало планомерной работы музеев с аудиторией. Теоретические взгляды и деятельность А.Лихтварка

Особенность музейной педагогики Германии — ее зарождение в недрах движения за реформы образования в конце XIX-начале XX вв. Политическое объединение в 1871 г. германского государств и последующий экономический подъем завершили формирование немецкой нации, вызвали к жизни мощное националистическое движение. Однако вступление страны на рельсы нового капиталистического развития происходило при сохранении множества пережитков прошлого, одним из которых являлась старая школа с ее устаревшими, строго регламентированными программами, зубрежкой, подавлением личности и пассивными методами обучения (11). Поиски путей преодоления кризиса привели к возникновению новых педагогических теорий, авторских школ, например "педагогика личности" Р.Гильдебрандта, главной целью которой было развитие индивидуальности ребенка; "радикальной педагогики" Б.Отто, сделавшей ставку на духовное развитие, повышение интереса детей к обучению; "либеральной педагогики" Г.Литца с идеей деревенских воспитательных пансионатов (2, 5, 14).

Официальная реформа системы народного образования в Германии была проведена лишь в 1920 г. (54). Однако уже в первое десятилетие XX в. немецкое общество, осознавшее необходимость преобразований, было охвачено волной широкого движения за реформы, которое вышло далеко за рамки преобразования школы. Термин "реформаторская педагогика", появившийся в 1926 г. в книге известного педагога Г. Ноля (48), объединил движение за художественное воспитание, за трудовую школу, молодежное движение, экскурсионное - "перелетные птицы" (61), краеведческое, женское и др.

Огромное влияние на дальнейшее развитие педагогики реформ оказала книга А.Лангсбейна "Рембрандт как воспитатель", с 1870 до 1922 г. выдержавшая 74 издания (39). Автор рассматривал личность Рембрандта в качестве исторического идеала немецкого народа, образца индивидуальности и жизненной силы. Выход из тупика, когда "духовная жизнь немецкого народа находится в состоянии медленного... умирания", виделся в новом образовании, обращении к творческим возможностям искусства (39, с.45).

Таким образом, реформаторской педагогией были сформулированы идеалы нового образования (упор на воспитание личности, введение творческого начала в обучение, обращение к воспитательному воздействию искусства), которые не могли не повлиять в дальнейшем на концепцию музейного образования.

Признанным лидером движения за художественное воспитание являлся директор Гамбургской картинной галереи, теоретик искусства и педагог А.Лихтварк (1852-1914). В 1886 г. вступая на пост директора, он провозгласил, что приложит "усилия к тому, чтобы расширить влияние искусства на весь народ" (цит. по: 18, с. 32). Его жизнь и деятельность послужили действительной основой для объединения идей воспитания средствами искусства и музея как инструмента этого воспитания.

В 1887 г. Лихтварк приступил к практическому решению проблем преподавания

произведений искусства музейному зрителю. 10 лет в этой работе ему помогали учителя гамбургских школ, которые объединились в 1896 г. в "Учительское сообщество содействия художественному образованию в школе" (42, с.13). С 1887 г. началась организация знаменитых "музейных диалогов" в Гамбургской картинной галерее (для взрослых и школьников с 13-14 лет), целью которых было осуществление идей воспитания средствами искусства и внедрение искусства в повседневную жизнь.

Книга А.Лихтварка "Упражнение в рассматривании произведений искусства" (или музейные диалоги), которая была издана в 1897 г. и только при жизни автора переиздавалась 6 раз, дает представление о его экскурсионном методе (42).

Каждая встреча в музее происходила у одной единственной картины. Как правило, Лихтварк обращался к произведениям своего времени, считая, что дети и взрослые посетители, пришедшие в музей впервые, воспринимают их более непосредственно, чем произведения других эпох. Это "Хюльзенбекские дети" Ф.О.Рунге, "Во время школьных занятий" А.Зибелиста, "Портрет императора Вильгельма I" Ф. фон Ленбаза и др. Тематика картин разнообразна, но для детской аудитории несомненный интерес представляли произведения, связанные с темой детства.

Зрители рассаживались около картины и с помощью руководителя рассматривали ее очень подробно: построение произведения, сюжет, смысловые акценты, психология персонажей и даже вопросы нравственности и гражданственности, связь этого произведения с литературой, музыкой своей эпохи.

Таким образом, вместо принятой тогда в преподавании истории искусства методики строгого изучения стилей предлагался новый метод "диалога со зрителем"; "так, как мать показывает ребенку книгу с картинками" — охарактеризовал этот метод Х. Ноль (48, с.42).

С помощью вопросов, предложенных руководителем занятия, зрители должны были наблюдать, сравнивать, делать выводы и, в то же время, "ощущать радость от явления искусства", учиться наслаждению от общения с ними. "Каждая осмотренная картина должна звучать в памяти как стихотворение не только в смысле своего содержания, но и своей неповторимости", писал А.Лихтварк (42, с. 30). В предисловии к своей книге Лихтварк, объясняя методику своих занятий педагогам, желающим воспользоваться его опытом, отмечал: "Мы стремимся к тому, чтобы охватить взглядом всю эпоху..., показать, как она отразилась в единичном произведении, какое впечатление оно производит". В то же время, автор предостерегал от навязывания аудитории каких-либо собственных оценок: "сообщение воззрений на искусство греховно..., обобщения нужно делать с большой осторожностью", предоставляя зрителям право на самостоятельное суждение (42, с. 27).

Аудиторию "музейных диалогов" А.Лихтварк составляли выходцы из самых разных слоев общества. В одном из своих писем он писал, что ни разу не заметил "разницы в способностях к восприятию между рабочими и образованной публикой" (цит. по: 34, с. 170).

А.Лихтварк стал основоположником музейно-педагогической методики работы. (Принципы "музейных диалогов" и сам термин до сих пор используется в работе гамбургских музейных педагогов).

Главной задачей таких занятий Лихтварк считал развитие умения увидеть картину, воспринимать замысел художника. Большое внимание уделялось атмосфере радости, которая должна была помочь насладиться произведением искусства для "совершенствования души и тела" (42, п.27-28).

Огромное значение для распространения метода имело участие в непосредственной работе над "музейными диалогами" гамбургских учителей. Этому способствовало также издание большим тиражом "Упражнений" и консультации, которые проводил А.Лихтварк для учителей, желавших овладеть методикой таких занятий (42, с.14-15). Особо нужно отметить взгляды А.Лихтварка на музейное образование взрослой аудитории. В статьях

"Воспитание чувства цвета", "Студент и искусство", "Пути и цели дилетантизма" он сожалел, что к "дилетанту" относятся, как правило, насмешливо. "Дилетант" в его понимании это человек, который занимается каким-либо видом деятельности непрофессионально: искусством, ремеслом и т.д. А.Лихтварк считал, что задачей музея является поддержка таких "дилетантов", т.к. их творчество значит очень много для внедрения хорошего вкуса в повседневный быт. Нужно "поощрять женщин, делающих художественные вышивки, хвалить молодых людей, умеющих со вкусом завязать галстук, поддерживать любительскую фотографию", — писал он (цит. по: 34, с.171). Большие достижения складываются на основе таких "мелочей". Это доказала жизнь. Немецкая педагогика, с начала XX в. делавшая ставку на развитие искусства в быту, воспитание хорошего вкуса обывателя, принесла очень хорошие плоды.

А.Лихтварк был одним из организаторов 10 международных выставок любительской фотографии, проводившихся в Картинной галерее Гамбурга с 1808 по 1903 гг. (34, с.105-122). Впервые любительская фотография была выставлена в стенах музея, тем самым признавались ее достоинства как вида искусства. Еженедельно А.Лихтварком проводились в музее и лекции с демонстрацией образцов кустарной промышленности, на которые приглашались ремесленники, коллекционеры, продавцы антиквариата, а также их потенциальные заказчики другие посетители Галереи. Эти лекции служили способствовали поддержке и развитию мелких кустарных мастерских (24, с. 23), Осознание необходимости такой работы пришло к нему еще до его прихода в Гамбургскую картинную галерею, когда он начинал свою деятельность в "Музее художественных ремесел" Берлина, созданного как собрание образцов для ремесленников.

Таким образом, деятельность А.Лихтварка целиком была направлена на то, чтобы "разрушить представление о музее, как "кладбище искусства", поставить его на службу народному образованию (33, с.56).

Кризис музеев Германии конца XIX-начала XX в. ознаменовался их низкой посещаемостью из-за академичности экспозиций, которые были адресованы главным образом специалистам, ограниченности штатов музейных сотрудников, отсутствия специальных сотрудников-экскурсоводов. Случаи подготовки учителей для проведения занятий в музее оставались единичными.

В то же время идея художественного воспитания, ставшая основной движущей силой реформаторской педагогики, определила обращение педагогической общественности к музею. Это, в свою очередь, потребовало осмысления его как особого образовательного института.

Важным этапом на этом пути стала конференция, организованная в 1903 г. в Маннгейме по инициативе рабочих благотворительных организаций Берлина на тему "Музеи как образовательные и воспитательные учреждения" (46). В немецком музееведении она рассматривается как "краеугольный камень в основание музейной педагогики" (25, с. 36-37).

Центральной фигурой на конференции стал А.Лихтварк, председательствовавший на ее заседаниях и выступивший с центральным докладом. В нем он выразил общее мнение собравшихся, назвав музеи "новыми образовательными институтами", которые наряду с академиями и университетами должны "оказывать непосредственное влияние на воспитание всех слоев общества" (46, с.6).

Опыт взаимодействия с учительством, накопленный к 1903 г., позволил А.Лихтварку выдвинуть в своем докладе идею о том, что много зависит теперь не только от музеев, но и от педагогов, в которых музей должен найти верных помощников.

Отмечая, что "каждый музей должен прежде всего найти свое поле деятельности", он подчеркивал две особенности музея как образовательного учреждения (по сравнению с академиями и университетами): их общедоступный характер как "выражение демократического духа" и обусловленность деятельности предметной средой (в

существующем русском переводе эта последняя мысль была, к сожалению, упущена) (46, с.6; 10, №.62-96).

На конференции выступили также Р.Е.Остхаус (Фолькванг-музеум), О.Леманн (Альтона-музеум) и др., отметившие важность такой деятельности музея, как усиление наглядности, устные разъяснения посетителям, доклады, сменные выставки (46, с.58-61).

Конференция оказала огромное воздействие на дальнейшее развитие образовательной деятельности музеев. В первое десятилетие после ее проведения работа с посетителями в музеях Германии развивалась в русле положений о музее как образовательном, просветительском центре.

В первом музееведческом журнале "Музеумскунде", начавшем издаваться в 1905 г., постоянно ставились вопросы служения музея делу народного образования. (Средством к этому его авторы считали музейные публикации, связь с научными обществами, проведение выставок, организацию музейных курсов для специалистов и искусствоведов (40, с.91), курсов для дипломатов, офицеров флота, миссионеров, школьных занятий по географии (56, с.199), курсов для ремесленников (6, с.39). Музеи "уже не устраивают положение только хранителей старинных вещей, они хотят участвовать в создании новых ценностей" (22, с. 151).

Пример Мэркишес-Музеума (Берлин) свидетельствует о масштабах музейно-образовательной работы этого периода:

— в 1912 г. по инициативе музея и "Краеведческого союза немецких учителей" организована служба "Музей и школа", которая стала проводить на выставках регулярные консультации для учителей (1914 г. - 3000 консультаций);

— после введения в 1915 г. и новый учебный план по истории знакомства с археологическими памятниками, музей организовал цикл из 20 занятий (10 лекций, 5 экскурсий в музей, 5 выездов на раскопки) для школьных педагогов-историков;

— музейные сотрудники вели занятия по той же программе в Институте воспитания и обучения (за 1915-1920 гг. подготовлено около 400 учителей);

— чтение лекций для студентов института им. Гумбольдта способствовало повышению квалификации более 1090 студентов (в 1915-1920 гг.);

— в музее проводились семинары для школьников (октябрь-декабрь 1919 г. — 18 школ), лекции для рабочих (31).

Подводя итоги первого периода в истории музейной педагогики, отметим, что начало XX в. в Германии ознаменовалось широким подъемом планомерной образовательной деятельности музеев. Причиной этого подъема было влияние реформаторской педагогики, видевшей выход из кризиса в образовании народа средствами искусства.

Предпосылкой для возникновения музейной педагогики явилось прежде всего признание музея как образовательного института, обладающего большим неиспользованным потенциалом.

Решающее значение для формирования этих предпосылок имели идеи и деятельность А.Лихтварка, под непосредственным влиянием которого была созвана конференция "Музей как образовательное и воспитательное учреждение", провозгласившая образовательные задачи основной функцией музея.

А.Лихтварком была создана новая методика работы с музейным посетителем: вместо пассивного восприятия - "музейные диалоги", вместо изучения художественных стилей - творческое восприятие, умение наслаждаться произведением искусства.

Огромной заслугой А.Лихтварка и его последователей в эти годы стало содействие музеев распространению бытовой культуры народа: недаром основным посетителем многих

музеев постепенно стал ремесленник (64, с. 119).

Влияние А.Лихтварка предопределило более активное участие в образовательном процессе первоначально художественных музеев. Однако и музеи других профилей стремились расширять формы работы с аудиторией, спектр которых уже в это время был довольно разнообразен: лекции с демонстрацией экспонатов по специальным программам для учителей, ремесленников, других специалистов; экскурсии по музейным выставкам; подготовка учителей для проведения школьных занятий в музее; занятия для детей (в основном старших школьников); проведение образовательных экскурсий по родному краю и т.п.

В начале XX в. в музеях начинается планомерная работа с детской аудиторией, но пока еще в небольшом объеме и в основном силами учителей.

Однако, несмотря на существенные сдвиги в работе с посетителем, в 1921 г. К.Х.Якоб-Фризен, будущий главный редактор журнала "Музеумскунде", сделал вывод о том, что провозглашенная на конференции в Маннгейме задача превращения музея в подлинный образовательный центр "так и не выполнена" (26, с.56). Признавая успехи музея в работе с общественностью, он отметил, что такие формы, как правило, доступны и другим просветительным организациям: институтам, библиотекам, а главной задачей музейных сотрудников назвал "внутреннюю музейную работу", то есть прежде всего создание экспозиций, понятных и интересных музейным зрителям.

В это же время в журнале "Музеумскунде" в начале 1920-х гг. начинают публиковаться материалы, посвященные американским детским музеям, и впервые ставится вопрос о создании "пропедевтического музея", который должен облегчить работу посетителя и, в отличие от научных собраний, быть обращен ко всем (41, с.28-29).

Таким образом, на повестку дня были поставлены вопросы педагогики музейной экспозиции, разработанные в трудах Г. Кершенштейнера.

Становление музейной педагогики как направления деятельности музеев. Музейно-педагогическая концепция Г.Кершенштейнера

Г.Кершенштейнер (1854-1932) известен как педагог, один из лидеров реформаторского движения, создатель теории "рабочей школы" (7), автор трудов о детском художественном творчестве.

Безусловным вкладом его в теорию педагогики стала разработка идеи введения активного творческого начала в школьное обучение, так как "методы пассивной наглядности далеко не соответствуют душевной жизни ребенка" и создания такой школы, "которая учит не только словами и книгами, но и еще ... практическим опытом", школы "игр раннего детства" (7, с.3, 4, 8).

Советская историография, признавая заслуги Г.Кершенштейнера в области реформаторской педагогики, критиковала его за "демократическую фразеологию", "примирение классовых противоречий", "гипертрофированный национализм", "узкоутилитарное прикладное назначение эстетического воспитания" (8, с.24, 26). Менее известен Г.Кершенштейнер как музейный деятель, один из создателей Немецкого музея шедевров естествознания и техники Мюнхена и автор музейно-педагогической концепции.

Идея построения музея по педагогическому принципу основывалась на всей прежней деятельности ученого-педагога и его теории трудовой школы.

С 1895 г., исполняя в течение 24 лет должность председателя Городского совета школ Мюнхена, Г.Кершенштейнер настойчиво воплощал в жизнь свою мечту о школе гражданского воспитания с опорой на производительный труд.

С конца XIX в. благодаря его усилиям в школах вводятся занятия стряпней (№ 1896 г. в женских гимназиях), работы на пришкольном садовом участке или в школьных террариумах и зверинцах, работы по дереву и металлу (№ 1900 г. в мужских гимназиях), лабораторные работы по физике и химии (№ 1909 г.) (7, с. 8).

Такой же творческой представлялась ему работа посетителей в музее. Немецкий музей шедевров естествознания и техники — детище Г.Кершенштейнера, в котором его педагогические идеи воплотились музейными средствами.

Первая техническая выставка в Германии, посвященная электричеству, состоялась еще в 1882 г. в Мюнхене. Затем они проводятся нерегулярно, и с 1903 г. начинает формироваться коллекция будущего музея (23, с.51). Посещаемость технических выставок в Мюнхене сразу стала рекордной: 300 тысяч человек в год (23, с.52) при общей численности населения города около 700 тыс. В создании музея принимали участие все крупнейшие промышленные корпорации Германии, а инициатором выступил союз инженеров Баварии во главе с Оскаром фон Миллером (1855-1934).

Сотрудничество Г.Кершенштейнера и О.Ф.Миллера предопределило характер будущего музея как учреждения "с широким обучающим потенциалом" (43, с. 1).

К торжествам по случаю открытия музея в 1925 г. была выпущена книга "Немецкий музей. История. Задачи. Цели" (29), в которой была опубликована программная работа Г.Кершенштейнера "Образовательные задачи Немецкого музея", имевшая большое теоретическое и практическое значение как манифест музейно-педагогических взглядов ее автора. Недаром важнейшие положения этой статьи вошли в изданную годом позже "Теорию образования" (1926) основной научный труд Г.Кершенштейнера (30). Значение этой небольшой по объему работы определяется тем, что в ней была обоснована необходимость построения музея по педагогическому принципу и показаны пути осуществления этой цели.

Остановимся на этом подробнее. Г.Кершенштейнер делит все музеи на 4 основные категории: склады учености, собрания раритетов, "балаганы" и образовательные институты. Обосновывая возможность отнесения музея к последней категории, автор обращается сначала к определению терминов "образование", "образованность". По его мнению, образование нельзя отождествлять "с овладением знаниями или объемом познанного". Оно "может быть достигнуто только путем обращения к достижениям человеческого духа, которое мы называем "культурными ценностями". На этом утверждении строится фундамент музейно-педагогической концепции автора.

Если А.Лихтварк называл все музеи "образовательными учреждениями нового типа", то, по утверждению Г.Кершенштейнера, музей не становится таковым только потому, что является "посредником в передаче знаний" (29, с. 39,40). Отсюда вывод: только тогда, когда "педагогике будет подчинена вся структура музея", он будет заслуживать высокого звания образовательного института (29, с.40; 30, с.375).

Перечислим сформулированные автором принципы построения музея:

1. Методика построения музея должна определяться; а) логикой содержания образования; б) психологическим состоянием образовывающегося; в) целями образовательного процесса. Насколько музей учитывает эти три фактора, настолько можно судить о его образовательной ценности (29, с. 41).
2. Педагогическое построение музея должно быть основано на "экономии мышления" (Э.Мах), то есть четко структурировано по принципу школьного учебного плана, но оперирующего "не с тенями вещей, а именно словами, как в школе, а самими вещами" (29, с.45).
3. Все явления в музее должны быть показаны диалектически. Но это не значит, что музей берет на себя функции школы и будет разъяснять эту диалектику словами. Имеется в виду, что посетитель сможет, например, "лишь нажав кнопку, увидеть перед своими

глазами протекание химических или физических процессов", а там, где это сделать наглядно с помощью музейных предметов не представляется возможным, должны помочь "печатные объяснения, обзоры, таблицы, графики", а также "двигающиеся модели", "пластические профили", кинофильмы, то есть "педагогико-дидактические вспомогательные средства" (29, с.46-47). Немецкий музей шедевров естествознания и техники полностью соответствовал этим принципам. Оценивая его, уже современники называли музей "не только музеем шедевров, но и шедевром музея" (26, с. 6 5).

В Немецком музее принцип публичности был возведен в абсолют. Он открывался все дни недели с 9 до 19 часов. Для полной доступности была установлена минимальная плата за вход, после 17 часов она сокращалась еще вдвое, чтобы облегчить доступ рабочей публики. Для учителей школ всех ступеней и преподавателей курсов повышения квалификации вход был свободным (43, с. 12). Вместе с музеем был основан и благотворительный фонд, обеспечивавший ежегодно 250 рабочих, студентов, учеников ремесленных школ бесплатным проездом в Мюнхен и 5-дневным проживанием для изучения музейных коллекций (29, с.56).

Экспозиция строилась от простого к сложному, диалектической принцип был выдержан в каждой группе экспонатов, посетители были сориентированы "как в хорошем учебнике, где есть пронумерованные разделы, главы, параграфы" (26, с. 67).

Впервые в музее были установлены модели, приводимые в действие посетителями, а также научно-вспомогательный материал: таблицы, диаграммы, схемы, установки для кино и диафильмов.

"Экскурсионная линия" (маршруты экскурсий) насчитывала 16 км. (23, с.54). Экскурсии проводились как просто "для интересующихся", так и специально для ремесленников, студентов, школьников, рабочих. Все музейные смотрители были компетентны в области техники и технологий и давали разъяснения одиночным посетителям.

Немецкий музей оказал огромное влияние на дальнейшее развитие музеев Германии. Его экспозиция и образовательная деятельность побудили повсеместно задуматься о проблеме обратной связи посетителя и музея, о том, что его содержание и форма должны учитывать особенности восприятия различных категорий посетителей. Отнюдь не случайно именно в это время проводятся первые социологические исследования в музеях Германии. В 1930 г. в Музее естественной истории Берлина был проведен опрос с целью выяснения "лица" посетителя музея (пол, возраст, социальное положение, мотив прихода в музей, а также пожелания музею) (64, с. 113-133). И хотя непосредственное влияние на организацию этого исследования оказало знакомство директора Музея естественной истории с опытом США, несомненно, что интерес к подобной тематике возник вследствие кризиса немецких музеев. Выход из него был подсказан деятельностью Немецкого музея, строившего свои взаимоотношения с посетителем на основе новой музейно-педагогической концепции.

Проблема посетителя остро стояла и перед другими музеями. В журнале "Музеумскунде" появляется рубрика "Живой музей", в которой публиковались материалы о деятельности музеев по привлечению посетителей (см. напр. 53).

Даже учебные музеи с ограниченной доступностью для широкой публики ставили вопрос не только о расширении дней и часов работы для посетителей, но и о развитии лекционной и экскурсионной деятельности, введении специальных образовательных курсов для взрослых и детей (57, с. 13). Но не всегда это влияние было только положительным. На основе концепции Г.Кершенштейнера об "экспозиции-учебнике" под влиянием национал-социалистской идеологии, сделавшей ставку на молодое поколение, впоследствии сформировалась школоцентристская теория, подчинявшая всю деятельность музея потребностям школы.

Г.Кершенштейнером был сделан еще один шаг вперед по пути развития музейной

педагогике. Если его предшественники, поставив перед музеем образовательные задачи, решали их с помощью "внешних" факторов (развития лекционно-просветительской работы, расширения дней и часов доступности, музейных экскурсий и пр.), то теперь основой музейной коммуникации признавалась экспозиция, построенная по педагогическому принципу: соответствие логике базовой науки, уровню восприятия посетителя и целям обучения.

Второй важной заслугой Г.Кершенштейнера было развитие принципа наглядности, сформулированного еще педагогами XVIII в. Но вместо пассивного восприятия им была предложена активная творческая деятельность обучающегося. Этому служили интерактивные экспонаты музея, действующие модели и другие средства, активизирующие восприятие музейного предмета.

Таким образом, концепция педагогики музея Г.Кершенштейнера значительно обогатила представление о музейной педагогике. Значение же Немецкого музея шедевров естествознания и техники состояло в том, что впервые музейно-педагогическая концепция получила реальное воплощение в замысле и деятельности конкретного музея.

Закономерным следствием процессов, протекавших в музейном деле в середине 1930-х гг., было появление термина *музейная педагогика*, обозначавшего особое направление деятельности музея.

Впервые в таком контексте этот термин употребляется в 1931 г. в книге Г.Фройденталя "Музей — Народное образование — Школа" (20, с.25). (а не К.Х.Якобом-Фризенем - утверждение, получившее распространение в немецкой музееведческой литературе).

Разработка концепции взаимодействия музея и школы. Значение книги Г.Фройденталя "Музей — Народное образование — Школа"

Образовательная функция музея, декларированная А.Лихтварком в 1904 году, далеко не сразу была конкретизирована в полном объеме музейной практикой. Лидерами музейного дела разрабатывались то вопросы музейного просветительства, средствами осуществления которого мыслились курсы, лекции и пр., то вопросы совершенствования экспозиций. С начала 1920-х гг., как показал анализ музееведческой литературы тех лет, на первый план выходят проблемы взаимодействия музея и школы. Объем опубликованных материалов, посвященных этой проблеме, многократно увеличивается в 1930-е гг. Очевидно, не последнюю роль в объяснении этого факта сыграло то, что после прихода к власти фашистов учителям было вменено в обязанность ежегодное посещение музеев по школьной программе (51, с-154). Кроме того, основанный еще в 1919 г. Немецкий музейный союз специально посвящает свое заседание в 1932 г. проблеме расширения влияния музеев на различные слои общества (60). В 1938 г. в библиографических обзорах журнала "Музеумскунде" появляется раздел "Образовательная деятельность музеев", первоначально на 80 % состоявшая из публикаций американских авторов по проблемам работы с посетителями.

С начала 1930-х гг. во главе разработки связей музея и школы становится Центральный институт воспитания и обучения г.Берлина, сплотивший вокруг себя плеяду талантливых педагогов: Л.Паллата, Д.Рихтера, А.Фишера, Г.Фройденталя и др. Обращение к их творчеству позволяет судить о том, как развивались связи двух образовательных институтов в это время (20; 21; 55).

Важным этапом в развитии музейной педагогики Германии стало совещание "Музей и школа", проведенное Институтом воспитания и обучения в апреле 1929 г. В центре внимания этого совещания вновь, как и в 1904 г. в Маннгейме, оказались вопросы расширения влияния музеев, в особенности художественных галерей и музеев ремесел, на

народные массы. В качестве посредников этого взаимодействия рассматривались школы.

Выводы участников конференции стали на многие годы вперед программой развития немецкой музейной педагогики.

Конференция вновь подчеркнула, что музей обладает уникальными возможностями в сфере образования (41, с.98), а для более успешной организации посещений школьниками музеев необходимо создавать специальные выставки и выделять помещения для занятий (47, с. 99-100). При этом школьный педагог нуждается в помощи "музейного учителя", то есть педагогически образованного музейного специалиста (47, с.100-101). В то же время посещение музея должно быть подготовлено в школе и использовано в дальнейшей школьной жизни (47, с. 103). Для организации сотрудничества музея и школы в музее желательно создать "педагогический отдел" (47, с. 118).

Таким образом, совещание 1929 г., продолжив линию, намеченную А.Лихтварком еще в 1880-х гг., сделало еще один шаг вперед в развитии музейной педагогики. Музей как партнер в деле обучения и воспитания, по мнению учителей, нуждался в создании промежуточного звена в общении со школой — музейного педагога и педагогического отдела, что было воплощено в полном объеме в Германии лишь в 1960-х гг.

Деятельность Института обучения и воспитания способствовала разрушению барьера между музеем и школой. Начиная с 1915 г. им регулярно проводились циклы лекций для учителей по музейной тематике, экскурсии по археологии, естественной истории (31, с.7), задачей которых было не только повышение квалификации учителей-предметников, но и знакомство их с методикой музейной работы.

К чтению этих лекций были привлечены сотрудники крупнейших музеев Германии. Обращение к литературе по музейной тематике 1920-30-х гг. подтверждает мысль о том, что обязанности музея как центра обучения были уже осознаны обществом. Приведем несколько высказываний, подтверждающих этот тезис: "Музеи должны быть в первую очередь воспитателями, а не скупщиками старья" (В.Валентинер) (59, с. 5); "Святая обязанность музея - деятельность на ниве народного образования" (В.Петцлер) (50, с. II); "Музей должен добиваться расширения своего влияния на молодежь и школьников" (35).

Важной вехой в разработке проблемы "Музей и школа" стал выход книги известного педагога и собирателя фольклора Г.Фройденталь "Музей — Народное образование — Школа" (20). Оставив в стороне политические пристрастия (Г.Фройденталь известен и как автор проникнутого духом расизма труда "Майн Кампф" — политический глашатай немецкого народа на расовой платформе" (37)), обратимся к музейно-педагогическим аспектам этой книги.

Главной трудностью, с которой сталкиваются учителя, решив привести детей в музей, считает Г.Фройденталь, является то, что структура музеев не соответствует учебному плану: "...музеи были вызваны к жизни не задачами в области образования, а исторически совсем другими причинами... Если мы хотим их переориентировать на образовательную деятельность, то нужно уяснить себе сущность различия между музеем и школами и границы их возможностей" (20, с. 17).

В книге предлагается классификация музеев на: — систематизирующие ("посвященные сущности... определенной науки, выяснению объективных закономерностей");

— культурологические ("документально представляющие культурную среду во времени и пространстве");

— эстетические ("представляющие художественную жизнь посредством признанных художественных ценностей") (20, с. 18).

К первым относятся естественнонаучные собрания, музеи промыслов и технологий, ко вторым - исторические, к третьим - картинные галереи. Кроме того, автор выделяет

особую группу педагогических музеев, которые непосредственно посвящены обучению, например, Дрезденский музей гигиены, Музей пожарной охраны в Киле, Музей труда в Мюнхене, Берлине, Гамбурге, а также выставки, например, отдел "ремесленной халтуры" в Музее ремесла Штутгарта.

Такая систематизация предлагается вниманию учителей для того, чтобы посещение музеев было ими правильно спланировано, учитывало возможности каждого из них. Чтобы занятия с классом в музее прошли успешно, Г.Фройденталь считает необходимым:

1. Поставить перед каждым посещением конкретную учебную цель. Без нее "вместо радости... посещения остается только усталость и... предубеждение перед музеем на всю жизнь";

2. Осознать, что "посещение музея - это не дешевое развлечение, а серьезная школьная работа, которая требует... большого напряжения и концентрации";

3. Посещать музеи только вместо школьных занятий, а не после них, так как "успех возможен только тогда, когда дети не устали и готовы к восприятию";

4. Преодолеть робость ребенка перед музеем. "Переход из школы в музей должен происходить без особого внутреннего переключения и напряженного ожидания". "Нимбом главного фасада" было названо это чувство на конференции "Музей и школа" в Берлине. Поэтому Г.Фройденталь рекомендует пользоваться "боковым входом";

5. Отказаться от обзорных экскурсий как "безумно тяжелых для сознания не только ребенка, но и взрослого";

6. Отбирать предметы для показа только "на основании возрастных интересов ребенка". В книге рекомендуется "начинать с осмотра краеведческих и естественнонаучных музеев, а также эстетических собраний. Технические и специальные музеи лучше оставить для возраста..., когда уже ясны наклонности ребенка";

7. Учитель должен не только сам серьезно готовиться к посещению музея, но и готовить к нему детей;

8. Подведение итогов рекомендуется организовывать в форме самостоятельного творчества детей (сочинения на тему увиденного, изобразительное творчество, создание моделей и др.) (20, с. 60-67).

Впервые в истории музейной образовательной деятельности была предложена исчерпывающая методика организации школьных занятий в музее, предусматривающая этапы подготовки, проведения и закрепления знаний.

Г.Фройденталем был предложен новый подход к посещению музея детьми. Если раньше считалось, что достаточно подготовить учителя (учительские курсы в музеях), то теперь главное внимание обращено на ребенка; подготовка его вхождения в музей, подбор экспонатов, доступных и интересных для его возраста, организация творческой деятельности на основе этого посещения. Идеи автора в этом направлении до сих пор звучат очень актуально и не всегда воплощены даже в современной практике музейной педагогики.

Другой аспект, нашедший отражение в книге, касается музейной экспозиции. В целом Г.Фройденталь является последователем Г.Кершенштейнера, считая, что музейное собрание должно быть построено так, чтобы его удобно было использовать в целях обучения. Однако Г.Фройденталь несколько утрирует это положение, что приводит к его ярко выраженной школоцентристской позиции.

Находкой Г.Фройденталю является мысль о возможности использования специальных поисковых заданий для посетителей в музее.

Итак, в книге были разработаны условия осуществления образовательных задач музея как с точки зрения требований методики организации занятий, так и с точки зрения

подходов к экспозиции.

Музейно-педагогическая программа Г.Фройденталя, опубликованная в книге "Музей — Народное образование — Школа" (20, с.69-72), — это первая в истории немецкого музея работа, целью которой было выявление его образовательного потенциала (на примере 6 Гамбургских музеев), привязка их экспозиций к программам школ всех ступеней и обеспечение школьных педагогов возможностью использовать музей как средство обучения и школе.

Для каждой школьной ступени рекомендовалось посещение определенных музеев: в младших классах - естественнонаучных, художественных, краеведческих; в средних - исторических, этнографических, естественнонаучных; в старших классах прибавлялись еще технические и специальные музеи.

Итак, в Германии 1920-30-х гг. музейно-педагогическая мысль обогатилась разработками аспектов, связанных с взаимодействием музея и школы. В это время в трудах видных педагогов и музейных деятелей была создана новая методика организации и проведения занятий в музее, изучены способы построения музея для учебных целей, предложена программа их осуществления. Однако наметился школоцентристский подход к музею, возводивший в абсолют образовательные задачи в ущерб всем прочим. В общественное сознание и практику все более внедряется стереотип "музей на службе Третьего Рейха".

Подведем итоги. В Германии 1890-1930-х гг. зародилось и прошло несколько этапов особое направление музейной деятельности — музейная педагогика.

Первый этап (1890-1910-е гг.) характеризуется появлением предпосылок для развития музейно-педагогической мысли. Под воздействием реформаторских идей и деятельности А.Лихтварка образовательная функция начинает осознаваться как одна из главных в назначении музея. Он приступает к планомерной работе с новой для себя публикой: рабочими, ремесленниками, осуществляются первые опыты приема школьников, расширяются формы обслуживания посетителей, внедряются новые методики.

На втором этапе (1910-начало 1930-х гг.) под влиянием концепции "педагогика музея" Г.Кершенштейнера, воплощенной в деятельности Немецкого музея шедевров естествознания и техники г.Мюнхена, становится очевидным, что музей нуждается в педагогическом подходе. Этот подход должен быть применен как при создании экспозиций, доступных для обывателя и специалиста, так и при организации работы с публикой. Логичным следствием этого явилось появление терминов "музейный педагог", "музейная педагогика" на следующем этапе.

На третьем этапе (1930-е гг.) музейная педагогика обогащается разработкой проблем взаимодействия музея и школы. Г.Фройденталь, предложивший термин "музейный педагог", понимал его как музейного специалиста с педагогическим образованием, способного организовать процесс обучения школьников в музее. Под влиянием идей Г.Фройденталя усиливается школоцентристская версия музейной педагогика, ограничившая сферу ее влияния только детьми.

Особенностью всех трех этапов было то, что теоретическая мысль опережала музейную практику. Поэтому основная часть данной статьи была посвящена лидерам музейной педагогика Германии — А.Лихтварку, Г.Кершенштейнеру, Г.Фройденталю.

Дальнейший ход истории Германии: внедрение национал-социалистской идеологии, война, разгром фашизма и восстановление разрушенного хозяйства надолго затормозил развитие музейной педагогика. О ней вспомнили только в 1960-е гг. в связи с новым кризисом музея. Причем и Западная, и Восточная части Германии внесли свой вклад в оформление ее в особую научную дисциплину.

Послевоенное восстановление музеев ГДР проходило под непосредственным влиянием советских музейных специалистов, в том числе изучался опыт образовательно-

воспитательной деятельности музеев. Так же, как в нашей стране, музеи Восточной Германии стали инструментом государственной идеологической и культурной политики, а музейная педагогика — средством обучения и воспитания музейными средствами.

В 1963 г. при Министерстве Просвещения ГДР была создана группа "Школа и музей", поставившая перед собой задачи планирования и руководства педагогической деятельностью музеев и организации их связей со школой. В 1966 г. этот орган получает новое название — Рабочая группа музейной педагогики при отделе музееведения Министерства культуры ГДР. Рабочая группа под руководством К.Патцвала и Й.Аве поставила перед собой более широкие задачи - проведение теоретических исследований для обеспечения новой научной дисциплины.

Музейная педагогика характеризовалась музейоведами ГДР как "вспомогательная научная дисциплина на стыке музееведения и педагогики, занимающаяся теоретическими и практическими педагогическими аспектами функционирования... музеев в социалистическом обществе".

Деятельность этой группы получила международное признание в 1968 г. на конференции ИКОМа в Москве и Ленинграде, посвященной проблемам образовательной и воспитательной работы музеев. Впоследствии руководитель группы К.Патцвал был избран в Комитет ИКОМа по образовательной и культурной деятельности.

Так же, как и в ГДР, в Западной части Германии о музейной педагогике вспомнили в начале 1960-х гг. в связи с необходимостью реформирования системы образования. В это же время в ФРГ возникает ряд центров, в задачи которых входила организация рекламы, связь с прессой, музейные публикации и музейная педагогика: "Внешняя служба германских музеев Прусского культурного наследия" (1961), "Внешняя служба Кельнских музеев" (1965), "Художественно-педагогический центр Германского национального музея Нюрнберга" (1965) и др.

Собственно *музейно-педагогический центр* как межмузейный орган для разработки и проведения музейно-педагогических программ появился впервые в Мюнхене в 1971 г., а к концу 1970-х гг. их число достигло 6. Кроме того при больших музеях было организовано 25 музейно-педагогических служб и отделов, и почти в каждом музее была введена должность штатного или внештатного музейного педагога.

В остальном музеи ФРГ развивались в ином, по сравнению с Восточной Германией, направлении. Под влиянием теории коммуникации и либерализации системы образования музейная педагогика стала рассматриваться как новая научная дисциплина, предметом которой является не просто использование музея в целях обучения, а создание таких условий для посетителей (независимо от их возраста, образования и других социальных факторов), чтобы их общение с культурным наследием было бы наиболее эффективным. Это подразумевает, в частности, активизацию восприятия, развитие креативности (т.е. способности к творчеству) и касается всех сфер музейной деятельности.

Таким образом, музеи ГДР более последовательно развивали довоенные традиции музейной педагогики, а в ФРГ акцент был перенесен на ее коммуникативную, посредническую функцию как незаменимое средство общения музея со своей аудиторией. После объединения в 1990 г. эта тенденция стала характерна для всей страны.

Основным направлением музейно-педагогической деятельности (как это было в прошлом и как, вероятно, будет в будущем) остается работа с подрастающим поколением. Поэтому в следующем разделе статьи остановимся более подробно на этой теме.

Как немецкие дети учатся в музее

Социологические исследования Института музееведения Государственных музеев

Прусского культурного наследия Берлина (1988 г.) показали, что из 1460 опрошенных музеев страны 84 % своей главной задачей считают работу с детьми и молодежью, причем 78,6 % из них имеют постоянные связи со школами и 46 % с вузами (49). И действительно: первое, на что обращаешь внимание в музеях Германии, — это множество детей, которые в одиночку, с родителями или группами слушают экскурсию, мастерят или рисуют, лежа прямо на полу, просто играют. И главное ни одного скучающего лица, полные интереса глаза.

Чаще всего дети приходят в музей всем классом. Преимущество музейного занятия перед школьным уроком очевидно: обучение в музее более эффективно, так как в его основе лежит "удивление и переживание (62) от подлинных вещей; музей предлагает новые необычные формы обучения: игровые, эвристические; наконец, музейное занятие позволяет связать школьное обучение с досугом детей, так как возникший на таком уроке интерес может быть впоследствии развит досуговыми музейно-педагогическими программами. Школьные педагоги в Германии охотно откликаются на все интересные начинания музеев. Учителя участвуют в обсуждении новых детских программ, в разработке путеводителей. Многие школы имеют специальный "музейный" день, выделенный для посещения музеев. О таком обоюдном стремлении к совместной образовательной работе музея и школы нам еще приходится только мечтать.

Остановимся на одной из форм музейных занятий с детьми: организация самостоятельной работы школьников в экспозиции с помощью так называемых "рабочих тетрадей".

"Рабочие тетради" — это занимательно оформленные, как правило, иллюстрированные задания детям для работы в экспозиции музея. Их тематика приближена к школьной программе, поэтому включение таких занятий в учебные планы школ не представляет особых затруднений.

Занятия с "рабочими тетрадями" позволяют школьному учителю углубить, расширить знания учащихся по своему предмету, а иногда и просто заменить надоевшую форму урока в стенах школы самостоятельным творческим поиском в экспозиции музея.

Тенденция включения учителя в работу с классом в музее является всемирной. Не только в США, как уже знают читатели, но и в Великобритании, Франции, Италии и других странах существует *система* подготовки учителя для проведения таких занятий (9). Ставился этот вопрос и в России: еще в 1913 г. второй Всероссийский съезд по вопросам народного образования принял специальную резолюцию "О музеях", которая рекомендовала "поощрение всяких индивидуальных попыток учителей в области музейной деятельности" (13).

А в 1930-е гг. учителям даже вменялось в обязанность проведение экскурсий в музее по школьной программе, однако практика не прижилась: большая загруженность учителя, отсутствие материального поощрения за этот дополнительный труд, а главное неподготовленность учителя к такой работе при отсутствии методических и информационных пособий для него не позволили сложиться такой традиции. Между тем, именно школьный педагог, вооруженный специальными пособиями, исходящими от музейных специалистов, мог бы работать с детьми в музее иногда даже более эффективно, чем педагог музейный. Ему хорошо знаком уровень знаний, особенности каждого ученика, он может предварительно подготовить класс к посещению музея и в дальнейшем использовать музейный материал, а главное музейный метод в своей работе.

В ФРГ форма занятий с "рабочими тетрадями" очень популярна (хотя у нее есть и свои противники). Так, исследование музейно-педагогического центра Мюнхена показало, что в 1987 г. с такими тетрадями пришли в музей 93 % классов, посетивших "Доисторическое собрание" города (45). Расходы на издание таких музейных пособий, как правило, невелики. Большинство из них распространяется репринтным способом на белой или тонированной бумаге. Рисунки выполняются с помощью компьютерной графики.

Школьники получают их в музее почти всегда бесплатно.

Характеристика этих материалов содержится в таблице № 1. Читатель может убедиться, что одна и та же тетрадь может быть адресована как школьникам 5-х, так и 7-х классов (или 7-х и 9-х). Объясняется это тем, что авторы предусматривают различные варианты изучения темы, закрепления или контроля усвоенного. Выбор зависит от учителя. Если учащиеся 5-го класса, знакомящиеся на уроках истории, например, с античностью, впервые открывают для себя культуру Древнего мира, то на уроках латыни для семиклассников учитель, работая с теми же "тетрадами", опирается на знания, полученные раньше, усложняет задания, требует более серьезных выводов.

"Рабочая тетрадь", как правило, состоит из трех частей: первая предназначена учителю (Lehrerblatt), вторая ученику (Schulerblatt), третья представляет собой краткую информацию о тех музейных экспонатах, которые используются на занятии, и их фотографии (Objektblatt).

"Листок для учителя" выполняет роль методического пособия и существует в виде вкладыша к самой брошюре пособия. В нем сформулированы учебные цели и краткое содержание тетради, а также рекомендации, как подготовить класс к посещению музея, как организовывать проверку, какое домашнее задание может последовать после посещения музея. Здесь же приводится и список литературы по теме.

В период разработки "рабочих тетрадей" сотрудники центра регулярно проводят консультации с учителями города, выслушивают их замечания и предложения, вносят необходимые коррективы в публикуемые материалы. Таким образом, учитель имеет возможность участвовать в создании "рабочих тетрадей" и получает квалифицированную помощь музейных специалистов в проведении занятий.

Таблица 1

Название музея	Тип собрания	Название "рабочих листков"	Возраст уч-ся	Учебный предмет
Старая Пинакотека	Художественное	Рождество Христово	5-7 классы	Художественное воспитание, религия
Государственное античное собрание Мюнхена	Художественно-историческое	Троянская война (4 тетради): - Гектор, герой Трои - Штурм Трои - Ахиллес - герой греков - Парис и Елена Женщины в Афинах	5-7 классы	История
Глиптотека	Художественно-историческое	Общественная жизнь римлян (4 тетради): - портрет императора - вооружение императора - жертвы марсова поля - борьба гладиаторов	7-9 классы	История, латынь
Государственная галерея в Ленбхаузе	Художественное	Голубой тигр (современная абстрактная живопись) Художник в путешествии	5-6 классы,	Художественное воспитание

			7 класс	
Государственное собрание Египетского искусства	Художественно-историческое	Культ мертвых (4 тетради): - детские мумии - деревянный саркофаг танцовщицы - суд мертвых - загробная жизнь	5-7 классы	<i>История, религия</i>
Доисторическое государственное собрание Мюнхена	Историческое	Бавария и римское время (4 тетради): - ремесло и торговля - римское строительство и искусство - религия, обряд захоронения - военное искусство В деревне эпохи палеолита У ранних кельтов в Баварии Первый город на Баварской земле	5 класс 7-9 классы	<i>История, религия</i>

Участие в создании "рабочих тетрадей" как музейных, так и школьных педагогов, однако, не может заменить самостоятельной подготовки учителя к посещению музея. Но времени на подготовку потребуется немного, а само занятие будет проведено на высоком уровне.

Собственно "рабочая тетрадь", или непосредственное задание для ученика, кроме учебных целей (усвоения определенной суммы знаний по теме) имеет еще одну важную задачу: научить ребенка самостоятельно ориентироваться в музее, понимать язык музейной экспозиции, ценить подлинные музейные предметы. Речь идет, таким образом, о формировании музейной культуры юного посетителя.

Быть может, кому-то покажется парадоксальным, что решаются эти задачи путем регламентированного маршрута, конкретных указаний и инструкции. Но как же может быть иначе? Можно ли научить читать не знающего букв? Точно так же нельзя рассчитывать на развитие творческой активности школьника в музее, если он не знаком с элементарными принципами осмотра экспозиции. Помочь в этом призвана характерная для "рабочих листков" игровая форма, поисковые вопросы, апелляция к эмоциям, к сопереживанию.

Пособие выдается на уроке в музее каждому ученику, который вписывает в него свое имя, класс, номер школы и дату занятия. После вступительного слова учителя каждый школьник работает в течение часа самостоятельно.

В тетради на первых страницах приводится маршрут, схемы размещения витрин в залах и экспонатов в витринах. В качестве объектов для рассматривания выбираются лишь 6-7 наиболее аттрактивных экспонатов.

Если бы суть "рабочих тетрадей" сводилась только к серии вопросов, поставленных к этим экспонатам, ценность их, вероятно, была бы не слишком велика. Важно, что содержание их, как правило, отвечает следующим требованиям:

1. Концентрирует внимание на избранных авторами объектах и побуждает поисковыми вопросами к их сосредоточенному рассматриванию.

Заметим, что какая-либо подробная информация о музейном предмете в той части тетради, с которой работает ученик, отсутствует. Неслучайно она вынесена на последние

страницы и выступает в роли справочного материала, к которому можно обратиться позже, после посещения музея, для освежения его в памяти.

Для авторов тетради важно не то, чтобы школьник заучил дату создания или историю бытования предмета. Они стремятся воздействовать на чувства, вызвать определенные образы и эстетические переживания, научить самостоятельно извлекать знания из первоисточника.

Поставленные задачи решаются с помощью чередования ряда заданий: изобразить очертания предмета, выбрать из нескольких предложенных вариантов ответа нужный, найти подтверждение каким-либо гипотезам в сюжете музейного предмета и т.д.

Постоянная смена заданий поддерживает интерес и внимание, занятия с рабочими листками проходят непринужденно, весело.

2. *Способствует осмыслению функций музейного предмета.* Осмысление функций музейного предмета, технологии его применения (особенно если речь идет о тех вещах, которые давно вышли из употребления) немислимо без иллюстративного материала в текстах. В наш век широкого распространения теле- и видеотехники, комиксов в детских изданиях большее значение приобретают иллюстрации. Авторами "рабочих тетрадей" они используются чаще всего в виде интуитивных картинок для пояснения текста, трудного для понимания.

Например, в тетради Доисторического государственного собрания Мюнхена "В деревне эпохи палеолита" (16) дается изображение женщины, работающей с ручным веретеном, в характерной одежде и обуви или женщины, сидящей за простейшим ткацким станком. Рисунки подробно показывают, как кусок льняного или шерстяного волокна закрепляется на рогатой палке, затем пальцами вытягивается и окручивается нить, привязывается к веретену, а при его вращении волокно превращается в нить. Точно также подробно проиллюстрирован принцип действия ручного ткацкого станка или приспособления для сверления камня.

Благодаря такому пристальному вниманию к каждой мелкой детали, авторам текста (при участии музейных специалистов, в данном случае археологов) удается приблизить ребенка к далекой первобытной эпохе.

3. *Используя различные средства активизации, побуждает школьника к творчеству.*

Примерами подобных приемов могут служить задания: дорисовать недостающие детали на изображении подлинного предмета, озаглавить этапы его изготовления на основании изображенного на картинках в тексте, сравнить несколько предметов, найти экспонат по части его изображения в тетради. Часто предлагается, как например, в тетрадях, посвященных Троянской войне Античного собрания Мюнхена (17), придумать диалоги для главных героев сюжета.

4. *Формирует пространственно-временные представления средствами сравнения.*

Чаще всего для этой цели используется изображение "стрелы времени" (58), на которой отмечена дата Рождения Христа и 2000 год. С помощью линейки школьники должны отложить на стреле расстояние, равное десяткам тысяч лет, отделяющее нас от человека эпохи бронзы или раннего железа. Сравнение довольно наглядно показывает величину временного отрезка. Если речь идет не о таких огромных промежутках времени, то для уяснения этих понятий используются категории, близкие и понятные ребенку: возраст его родителей или бабушек и дедушек.

5. *Развивает умение формулировать свое отношение к экспонируемым предметам.*

В каждой тетради есть задание написать, какой из экспонатов понравился больше всего и почему. Эта цель достигается тем, что, как правило, школьники работают со своими тетрадями небольшими группами в 3-4 человека. Такая форма работы располагает к

общению, провоцирует диалог, обсуждение увиденного учащимися друг с другом или с учителем.

Находкой Мюнхенского музейно-педагогического центра является привлечение к проведению музейных занятий студентов, которые проходят практику по музейной педагогике. Активный диалог со взрослыми еще более оживляет работу школьников.

"Рабочие тетради" существуют в музеях Германии для детей самого разного возраста. Если издания Мюнхенского центра адресованы в основном средней школе, то Музей естественной истории г.Майнца, также известный своими музейно-педагогическими программами, начинает такую работу еще с дошкольниками и младшими школьниками. В этих пособиях, конечно, преобладающее значение имеет работа не с текстом, а с многочисленными рисунками:

— соединить линией точки или цифры и найти получившееся изображение в экспозиции музея;

— вставить пропущенные буквы для ответа на вопрос;

- найти на изображении в тетради ошибки и неточности по сравнению с подлинным экспонатом;

— отгадать кроссворд;

— раскрасить изображение в тетради, глядя на экспонат и т.д. Чаще всего работа с тетрадями продолжается дома. Многие музеи выпускают еще и папки для бумажного конструирования. После занятий желающие могут изготовить для себя "настоящий" древнегреческий шлем, римские сандалии или вырезать из бумаги одежду для средневекового крестьянина или епископа, а то и склеить целую средневековую площадь с замком, башнями, домами горожан.

Работа с тетрадями может занимать не весь, а лишь часть урока в музее. Тогда оставшееся время может быть использовано, по усмотрению учителя, для работы со слайд-фильмом, музейной игры (например, юных археологов с использованием "археологической корзины" с подлинниками или копиями) или небольшой театральной постановки для "оживления" экспонатов.

Анализируя тексты "рабочих тетрадей", можно в целом прийти к выводу, что их применение на музейных занятиях способствует преодолению пассивности детей в осмотре экспозиции музея, формированию особого отношения к подлинному памятнику, развитию умения смотреть и видеть, а также получать и углублять свои знания в музее.

По мнению учителей Германии, включение в учебный план таких уроков, несомненно, способствует углубленному усвоению учебного материала.

* * *

Сегодняшняя российская школа, стремящаяся к гуманизации образования, обращаясь к мировой истории и культуре, духовным ценностям, должна увидеть в музее своего незаменимого союзника на пути развития личности ребенка. Отказ от монологичности музейных экскурсий, поиск новых форм работы с детской аудиторией (игра, театрализация, активный диалог, специализированные программы и праздники) — все это способно в корне изменить образовательную концепцию отечественного музея. Поиск новых подходов даст больший результат, если российские специалисты будут знать и учитывать мировой опыт, в частности музеев Германии.

1. Березин А.Д К вопросу об использовании опыта работы технико-экономических музеев Германии // Советский музей. — 1931. — 12. - С. 70-85.

2. *Городецкий И.* Движение педагогических идей за границей // Вестник воспитания. — 1885. — '5. — С.142-154.
3. *Дауге А.* Искусство в творчестве и воспитании. — М., 1911.
4. *Деденков И.* Личность в современной немецкой педагогике // Журнал Министерства народного просвещения. — 1911. — '10. — С. 196-237.
5. *Зеленко А.* Современные реформаторы воспитания и образования // Свободное воспитание. — 1911-1912. — '2-5; 6; 8.
6. *Кагоров Е.Г.* Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке. — М., 1928.
7. *Кершенштейнер Г.* Трудовая школа (пер. с нем. Кошевич В.А.). - М, 1910.
8. *Крупенина М.* Социально-педагогическое учение Кершенштейнера в свете марксизма // На путях к новой школе. — 1923. — Март. - С.20-29.
9. *Кузьмина Е.* Работа музеев с подрастающим поколением (на материалах Англии). ГБЛ: Информкультура. — Вып.2. — М., 1990.
10. *Лихтварк А.* Музеи как образовательные и воспитательные учреждения // Образовательные и воспитательные задачи современного музея / Под ред. Ольшанского Л.Г. — Спб., 1914.
11. *Оксак Т.А.* Проблема эстетического воспитания в немецкой реформаторской педагогике конца XIX-начала XX в. Дисс. ...канд.пед.наук. — М., 1973.
12. *Разгон А.М.* Некоторые направления научных исследований в деятельности школьных музеев // Коммунистическое воспитание учащихся музейными средствами. Сб. науч./тр. НИИ культуры. - М, 1983. - С.122.
13. Резолюция III секции 2 Всероссийского съезда по вопросам народного образования // Учительское дело. — 1913. — '12.
14. *Цыбульский С.* Некоторые учебные заведения в Германии // Журнал Министерства народного просвещения. — 1911. — '9. — С. 34-61.
15. *Юхневич М.Ю.* Разработка понятия "музейная педагогика" в зарубежном музееведении // Вопросы теории и методики. Сб.науч./тр. НИИ культуры. — М., 1987.
16. *Baum J., Ludwig G.* In einem Dorf der Jungsteinzeit. MPZ. — Munchen, 1986.
17. *Baum J., Lenzen A.* Bei den Jagern der Altsteinzeit. MPZ. — Munchen, 1987.
18. *Bechers E.* Das Beispiel A.Zichtwark. Eine Studie zum Selbstverstandnis der Reformpädagogik. — KoIn, 1976.
19. Deutsches Museum. Abhandlungen und Berichte. 1929-1940.
20. *Freudenthal H.* Museum—Volksbildung—Schule. — Erfurt, 1931.
21. *Fischer A.* Das Museum als Statte freien Bildungserwerbes // Die Arbeitsschule. Monatschrift des Deutschen Vereins fur Werktatige Erziehung. - Leipzig, 1928. - Wr.9. - S.389-402.
22. *Freijer K.* Wandermuseum // Museumskunde. — 1913. — Bd.9. - Hf.3. - S.151-154.
23. *Fuchs F.* Oskar von Miller, dem Schopfer des Deutschen Museums zum Gedachtnis // Museumskunde. - 1934. - Bd.6. - Hf.2-3. - S.51-58.
24. *Gebhardt J.* Alfred Lichtwark. - Hamburg, 1947.
25. *Grote A.* Museen als Bildungssaffen // Museumspadagogik. Museen als Bildungsstätten/Klausewitz N.hrsg. — F.a.M., 1975.
26. *Jacob-Friesen K.H.* Die museumste Auswendung vorgeschichtlichen Sammlungen nach den

- padagogischen Prinzip // Museumskunde. — 1921. - Bd.46. - Hf.2-3. - S.56-101.
27. *Jacob-Friesen K.H.* Die kultugeschichtlichen Museen und die Schule // Museumskunde. - 1934. - Bd.6. - Hf.2-3. - S.64-82.
28. *Kaldewei G.* Aspekte historisches Museumspädagogik // Museumskunde. - 1983. - Bd.48. - Hf.1.
29. *Kerschensteiner G.* Die Bildungsaufgabe des Deutschen Museum // Das Deutschen Museum. Geschichte. Aufgaben. Ziele. — München, 1925. - S. 39-50.
30. *Kerschensteiner G.* Theorie der Bildung. — Leipzig-Berlin, 1926.
31. *Kieckbusch A.* Die vorgeschichtliche Abteilung des Markischen Museums in Berlin als Bildungs- und Lehranstalt // Museumskunde. — 1921. - Bd.16. - Hf.1. - S.1-17.
32. *Kolb P.* Kindermuseen in der USA. Tatsachen, Deutungen und Vermittlungsmethoden. — F.a.M., 1983.
33. *Koetschau K. A.* Lichtwark zum Gedächtnis // Museumskunde. - 1914. - Bd.10. - Hf.1. - S.55-57.
34. Kunst ins Leben. A.Lichtwarkswirken für die Kunsthalle und Hamburg von 1886 bis 1914. - Hamburg, 1987.
35. Die Kunstmuseen und das deutsche Volk. — München, 1919.
36. *Kuhn A.* Aufgaben der Museen in der Gegenwart // Museumskunde. - 1920. - Bd.15. - Hf.3-4. - S.147-152.
37. *Kuntz A.* Die Bedeutung von A.Reichwein und H.Freudenthal für die Museumspädagogischen Wissenschaftsgeschichte // Schule und Museum. - 1980. - Hf.14.
38. *Kuntz A.* Das Museum als Volksbildungstätte. Museumskonzeptionen in der Volksbildungsbewegung in Deutschland zwischen 1871 und 1918. - Marburg, 1976.
39. *Langsbehn A.J.* Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. — Leipzig, 1922.
40. *Leisching J.* Museumskurse // Museumskunde. — 1905. — Bd.1.
41. *Lehmann O.* Propädeutische Museen // Museumskunde. — 1910. - Bd.6. - Hf.1. - S.28-32.
42. *Lichtwark A.* Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. — Dresden, 1900.
43. *Miller O.K.* Technische Museen als Stätten der Volksbelehrung // Deutsches Museum. Abhandlungen und Berichte. — 1929. — Hf.5.
44. *Molnikes B., Witthaus D.* Erlebnisorientiertes Museum unter besonderer Berücksichtigung der Beilagen von Behinderten. — Dortmund, 1985.
45. MPZ. Methoden, Praxis, Ziele. - München, 1989. - S.30.
46. Museen als Volksbildungstätten // Schriften der Zentralstelle für Arbeiter — Wohlfahrtseinrichtungen. — Berlin, 1904. — '25.
47. Museum und Schule // Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (hrsg.). - Berlin, 1930.
48. *Nohl H.* Die pädagogische Bewegung in Deutschland // Nohl H., Pallat. L. (hrsg.). Handbuch der Pädagogik. Langensalza. 1933. - Bd.1. - S.301-374.
49. *Noschka-Roos A., Hagedorn-Saupe M.* Museumspädagogik in Zahlen (1988). - Berlin, 1989.
50. *Petzler W.* Das Heimatmuseum im deutschen Sprachgebiet als Spiegel deutscher Kultur. — München, 1927.
51. *Preuss H.* Das Heimatmuseum in 3. Reich // Museumskunde. - 1933. - Bd.5. - Hf.4. - S.152-165.
52. *Pudor H.* Museumsschulen // Museumskunde. — 1910. — Bd.6. - Hf.4. - S.248-253.

53. *Rapp F.* Über die Ausstellung von Puppen und Schaffenfiguren im Munchener Museums für Volkerkunde // Museumskunde. — 1931. - Bd. 3. - Hf.1. - S. 39-40.
54. Die Reichsschulkonferenz 1920. - Leipzig, 1921.
55. *Richter D.* Schule und Museum // Neue Bahnen. - 1929. -Hf.6. - S. 242-252.
56. *Richter O.* Über die idealen und praktischen Aufgaben der ethnographischen Museen // Museumskunde. — 1906. — Bd.2. — Hf.1. - S.40-60.
57. *Sklower A.* Über Besucher-Werbung am Zoologischen Museum der Universität Königsberg // Museumskunde. - 1929. -Bd.1.- Hf.1. - S. 12-14.
58. Tierkinder im Museum. Naturhistorisches Museum Mainz. — Mainz, 1990.
59. *Valentiner W.R.* Umgestaltung der Museen im Sinne der neuen Zeit. - Berlin, 1919.
60. Vom deutschen Museumsbund // Museumskunde. — 1932. — Bd.4. - Hf.1. - S.29-35.
61. Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung /H.Bluher (hrsg.). - Berlin-Tempelhof, 1913.
62. *Weschenfelder K., Zacharias W.* Handbuch Museumspädagogik. - Dusseldorf, 1988.
63. *Zimmer C.* Die Naturkundemuseen der Vereinigten Staaten in Dienste des Publikums // Museumskunde. - 1930. - Bd.2. - Hf.2. -S. 57-76.
64. *Zimmer C.* Eine statistische Erhebung unter den Besuchern des Museums für Naturkunde zu Berlin // Museumskunde. — 1930. — Bd.2. - Hf.3. - S. 113-133.

Пути музейной педагогики. О стремлении детских и юношеских музеев стать новыми объектами культурной педагогики

Со второй половины 1980-ых гг. в Германии существует группа, куда входят педагоги, искусствоведы и деятели культуры из различных городов, работающая над концепцией и проектами превращения детских и юношеских музеев в принципиально новые организации культурной педагогики.

Что такое детский или юношеский музей?

Во избежании недоразумений подчеркнем, что его темой не является история детства. Его цель много шире - "культурное обращение" к определенной социальной группе: детям, подросткам и сопровождающим их взрослым. Таким образом, тематику подобного музея определяет не специальная отрасль знания, а специфика аудитории. Она же диктует формы и способы экспонирования. Детские музеи организуют детские выставки, становятся инициаторами различных мероприятий для детей и с участием детей, проводят в жизнь актуальные идеи и устремления.

Детские музеи. Первые шаги

Впервые о детском музее заговорили в Германии в 1970-ые гг. в связи с новациями в музейной педагогике. Они привели к возникновению трех детских музеев, которые существовали как отделы крупных музеев: Государственной картинной галереи Карлсруэ, Исторического музея Франкфурта-на-Майне и Музея этнографии Берлина. Однако эти модели скоро зашли в тупик и не смогли в дальнейшем плодотворно развиваться. Причины этого наглядно демонстрирует спор вокруг детской выставки во Франкфуртском историческом музее "Anno Kindermal", которая была закрыта в 1980 г. по указанию тогдашнего директора музея. Выставка представляла мир детей во Франкфурте во времена Гете. При этом тогдашний руководитель Детского музея Хойке Крафт попыталась разработать концепцию выставки, предполагавшей "круговое обозрение", инсценировку, активное участие посетителей и апелляцию к их фантазии. В соответствии с этим замыслом возникли шесть узких улочек, представляющих собой попытку воспроизведения образа жизни детей из различных социальных слоев общества. В своеобразных кулисах размещались исторические экспонаты, например, чудесные старые игрушки, доступные в то время далеко не всем. Эта выставка подверглась резкой критике со стороны руководства музея, в том числе в прессе, за "историческую некорректность" и, несмотря на огромный интерес к ней посетителей, была закрыта.

Сегодня такой скандал уже немыслим, инсценировки стали признанным методом крупных исторических выставок. Между тем выставки, ориентированные на активное участие посетителей и предполагающие игровой подход, остаются пока редкостью. Экскурсии и всевозможные мероприятия наполняют будни музейных педагогов, в то время как выставочные проекты редки.

Детский музей. Второй рывок

Концепция детского музея сегодня предполагает прежде всего отказ от прежней модели "музея в музее". Это самостоятельные образования, которые должны попытаться, с одной стороны, отобразить определенную научную тематику, а с другой, - представить предметы из повседневного быта, воспроизводящие определенный образ жизни. Это

попытка нахождения свободных пространств взамен оцепеневших "музейных концепций". Далее, в центре интересов этих музеев - ориентация на детей и подростков, выявление возможностей предметного образования и эмоционального "задействования" аудитории. Детский музей - место живого общения, в том числе людей разных поколений. Здесь обнаруживается тесная связь с культурной педагогикой. Она, с одной стороны, предоставляет музейной педагогике свою методику, а с другой, - выдвигает перед ней проблему: насколько детский музей является *музеем*, базирующимся на определенном научном собрании. Дискуссия по этому вопросу еще не закончена. Но именно нетрадиционное использование традиционных функций: собрания, изучения, систематизации и пр. - определяет перспективность детского музея.

Примеры из международной практики

Длительная традиция самостоятельных детских музеев, частично восходящая еще к концу XIX века, существует прежде всего в США. В своей массе это учреждения, основанные в 1970-80 ых гг. и благодаря профессиональному менеджменту получившие мировую известность. В их штате может состоять до 150 постоянных сотрудников. Они имеют сильное детское и семейное лобби и являются важнейшим фактором изменения жизни школы, а также социального статуса всех участвующих в их работе. До 60% своего бюджета детские музеи США зарабатывают самостоятельно. Этот тот самый момент, который в эпоху сильно сокращающихся расходов на культуру в Германии, заслуживает особого внимания. Есть интересные примеры детских музеев в Европе: Музей в траве в Париже, "Eureka" (Галифакс, Великобритания), Детский музей в Тропическом музее Амстердама, Детский музей в Брюсселе и другие музеи в Северной, Восточной и Южной Европе.

Ситуация в Германии

Совершенно различные организации участвуют в формировании детских и юношеских музеев. К их числу относятся те, которые имеют большой опыт работы над различными мобильными проектами - так называемые Spielmobile: игровые пространства, использующие метод инсценировок и других действ. К наиболее известным принадлежат "Museomobil" Педагогической акции в Мюнхене или АККЖ в Дюссельдорфе; Музей в чемодане в Нюрнберге также накопил большой опыт, устраивая для школ передвижные выставки с игровыми программами, освещающие различные историко-культурные и технические проблемы. Для этих образований концепция детского и юношеского музея открывает возможность перенесения мобильных методов в стационарное помещение и расширение тематики программ. Другие работают над созданием совершенно новых форм детского музея, организуя крупные временные выставки, предполагающие участие посетителей. Здесь могут быть названы музеи в Гамбурге, во Франкфурте-на-Майне (Калейдоскоп), в Берлине (Neue Universum), в Фульде (Детская академия), а также австрийский проект детского музея в Вене. Наконец, существуют музеи в Берлине, в Ваймаре, Лейпциге, Эссене и др. С 1980 г. они все регулярно встречаются с целью обмена опытом. Важную роль на этих встречах играют дискуссии с зарубежными партнерами, совместное обсуждение программ и проектов. При этом речь идет прежде всего о том, чтобы, несмотря на различие стартовых условий, найти общее основание для нового типа музеев и развивать их самобытность, чтобы они заняли свое место в необозримом пространстве между музейно-педагогическими отделами и культурно-педагогическими проектами.

Медиум-выставки и их культурно-педагогическое содержание

Особое место в поиске специфики детского музея занимает концепция медиум-выставки: выставка не только как форма презентации определенных предметов, но и как место действия и общения. Это пояснит следующий пример.

Франкфуртский союз "Калейдоскоп" представил летом 1992 года выставочный проект "Хорошее путешествие - встреча с неизвестным". В различных ситуациях обыгрывалась тема конфронтации при встрече с неизвестными, незнакомыми, чужими предметами.

На одной из "станций" были выставлены печатные машинки, шесть штук, все механические. Внешне они были очень похожи, некоторые даже имели один и тот же фирменный знак. Существенное различие между ними заключалось лишь в их "наполнении". Каждая из пишущих машинок имела свой алфавит - русский, греческий, немецкий, хинди, арабский. Посетителям предстояло разгадать непонятные значки. Печатные машинки "приглашали" к действию: они стояли на овальном столе без витрин, перед ними были расставлены стулья, а рядом - бумага. Как же реагировали на это посетители, каковы были их действия?

- *нажимать клавиши*. Посетители смотрели, как эта устаревшая механика выполняет цепь действий, прежде чем оставить на бумаге матово-черные буквы. Значки следует один за другим. Они не имеют никакого смысла, независимо от того, к какому алфавиту принадлежат. Их значение - это не главное. Важно механическое движение, рождающее звуки и оставляющее следы на бумаге.

- *выбирать*. Из незнакомого - знакомое, например язык отца или матери. Одна пишущая машинка вызовет особый интерес, к ней выстроится очередь. Существует определенный план, который может быть реализован в конкретных действиях: заправить бумагу, установить каретку, найти нужные буквы. Так возникает письмо. Машинка предоставляет возможность коммуникации. Концентрированная и безошибочная работа ведут к запланированной цели, результат которой (письмо) складывается и берется с собой.

- *войти к курс дела*. Неизвестное предпочтительнее известного. Возможность ориентации в иностранном алфавите вызывает интерес. Пользуясь специальной таблицей для перевода, из массы клавиш знак за знаком отыскивается нужный. Медленно возникает знакомое слово, напечатанное на незнакомом языке. Но это слово остается лишь немой картинкой, ибо неясно, как оно произносится.

- *заговорить*. Шесть пишущих машинок на овальном столе, за которым сидят посетители. Позади них наблюдающие за ними дети и взрослые, знакомые или незнакомые друг другу. Ситуация побуждает к общению. Люди с любопытством разглядывают, спрашивают, просят о помощи, демонстрируют получившееся. Во время выставочного действия все превращаются в участников процесса.

- *обмениваться мнениями*. Родной язык одних является чужим для других. Из-за этого происходит обмен ролями. Учащиеся превращаются в экспертов. Учащиеся-иностранцы что-то рассказывают своим соученикам и учителям, дают пояснения, переводят, поправляют.

- *встречаться*. У пишущих машинок ежедневно стоит кто-либо из тех, кто недавно стал гражданином Франкфурта. Не в качестве учителей или наблюдателей, а как носители определенного языка, "своей" пишущей машинки. К ним можно обратиться. Они помогут разобраться и расскажут о своем языке. Например, покажут, как на фарси для написания некоторых букв используются три значка или продемонстрируют, как на арабском в обратном порядке можно печатать так же быстро, как на других языках "вперед". При этом возникают разговоры на немецком, языке Франкфурта. Хотя чужой язык остается чужим, он все же становится ближе. Пишущие машинки не музейные, а утилитарные предметы. А значит вот какие ценные вещи одолжены у франкфуртских жителей.

- *смотреть*. Эта выставка-станция с пишущими машинками не художественная инсталляция. Но она приобретает значение, которое выходит за рамки экспонируемых предметов. Различия между "родным" и "чужим" языком стираются и остается просто "язык". На этом примере внешне одинаковых, а внутренне таких разных вещей можно составить представление о вавилонском смешении языков. Вещи и способы их представления приобретают значение символов.

Этот пример делает очевидным, что выставка "культурных ценностей" может быть не только статичной и линейно противостоящей посетителям. При соответствующем образом организованной подаче материала посещение выставки становится многослойным

процессом, который к тому же может протекать совершенно иначе, чем это запланировали создатели выставки. Большую роль в данном случае играет визуальная и тематическая организация пространства, которая не должна быть излишне жесткой, давая свободу для индивидуального восприятия.

Описанная выше выставка не есть художественная инсталляция. Ее форма скорее определяется практическим содержанием. И все же экспонаты (пишущие машинки), их подбор (одинаковые формы, расстановка на овальном столе) и наблюдаемые действия носят эстетический характер. Герд Селле уже описал эстетическое воздействие в сходной ситуации на примере выставки "Мини-Мюнхена" - каникулярного проекта Педагогической акции Мюнхена, в котором около тысячи детей разыгрывали события в одном городе, исполняя роли безработных, предпринимателей, художников, бургомистров и т.д. Проект был осуществлен на велодроме Мюнхенского олимпийского комплекса. Это давало возможность ощутить близость истории, взглянуть на средневековый город в особом месте - на неиспользуемом стадионе. Селле видит в этом пример "дидактических картин", под которыми он понимает педагогически организованное пространство, которое, с одной стороны, пробуждает "дидактическую фантазию", но, с другой - имеет рациональное значение и педагогическую основу. В этом проекте можно увидеть аналог художественного произведения.

Интерпретация Селле делает ясным, что культурно-педагогические проекты и "нехудожественные" выставки могут оказывать эстетическое воздействие <...>. Задача художественной педагогики в связи с выставками в детских музеях может состоять в том, чтобы более последовательно учитывать эстетическое содержание проектов и заботиться об усилении "дидактических картин". Причем это касается не только формы, т.е. выставочного дизайна, но и способа вовлечения посетителей в действие. Все это осуществляется пока лишь в экспериментальных выставочных проектах <...>

На пути к самостоятельности

Для того, чтобы использовать свободные помещения для реализации новых экспозиционных концепций и увеличить количество игровых пространств для посетителей, музей как самостоятельный институт вынужден осуществлять не только временные проекты, но и вести постоянную долгосрочную работу. Только так может развиваться социальная функция детского музея.

Движение за детский музей в Германии, объединившись, работает над предметными и идеологическими основами детского музея. Во главе этого движения стоит Федеральный союз детских художественных школ и культурно-педагогических организаций (ВЖКЕ) в Унне. Он ежегодно организует национальные конференции и укрепляет международные контакты. С большим успехом в октябре 1993 года в Берлине прошла первая Международная конференция детских и юношеских музеев. В ней приняли участие около 400 человек более чем из 30 стран <...>.

С 1980-ых годов развитие получили многочисленные внешкольные проекты, участие в которых принимают и музеи. Причем задача детского музея заключается в том, чтобы образовать разветвленную сеть, не создавая при этом конкуренции школе, музеям, молодежным центрам, клубам для взрослых и другим организациям. В качестве следующего шага планируется подготовка федеральной модели детского музея. На этом пути открываются большие возможности сотрудничества между музейным педагогом и педагогом в области культуры.

1. *Buchezick Marie-Louise*. Kaleidoskop. Das Werkstattmuseum für Kinder in Frankfurt am Main. - Frankfurt/M, 1991.

2. *Buchzick M.L., Verplanke F.* Wasser, Wasser, Wasser. Kaleidoskop - die 3 Mitmach-Ausstellung. - Unna, 1993.
3. Hands On! Tagungsbericht zur ersten Internacionalen Kindermuseumstagung Berlin 1993. - Unna, 1993.
4. Hands On! Kindermuseen in den USA. Einrichtungen und Initiativen in Deutschland. - Nurnberg, 1993.
5. *Kathen D. von, Zacharias W.* Initiative Rinder-und Jugendmuseum. - Unna, 1993.
6. Kinder ins Spiel bringen. Braucht Berlin ein Museum fur Kinder und Jugendliche? - Tagungsbericht. - Berlin, 1990.
7. *Kolb P.L.* Kindermuseen in der USA: Tatsachen, Deutungen, Vermittlungsmethoden. - Dissertation Univ. Munchen. - Frankfurt/M, 1983.
8. Vom Umgang mit Dingen. Ein Reader zur Museumspadagogik heute. - Munchen, 1989.

РЕЗЮМЕ

В сборнике освещаются музейно-педагогические традиции США и Германии. В центре внимания авторов как теоретические проблемы музейного образования, так и практические шаги их решения.

В статье З.А.Бонами "Музей - образование - дети", написанной на материалах музейно-педагогических изданий США, раскрываются специфика музейного образования, а также механизмы взаимодействия музея и школы, учителя и музейного педагога. Статья Н.Г.Макаровой "Детский музей Америки" содержит многосторонний анализ этого явления с использованием неопубликованных в России материалов. Статья С.Б.Мининой "Неслучайные "подарки" детскому музею" посвящена психолого-педагогическим теориям, которые оказали наибольшее влияние на музейную практику, в частности, определили развитие детского музея. В статье Е.Б.Медведевой "Музейная педагогика Германии в прошлом и настоящем" анализируются теоретические взгляды и деятельность тех, кто, закладывал основы музейной педагогики в этой стране. Статья немецкого специалиста Филиппа Верпланке "Пути музейной педагогики. О стремлении детских и юношеских музеев стать новыми объектами культурной педагогики" посвящена проблемам, которые стоят перед современными музеями для детей.

Сборник позволит читателю познакомиться с опытом стран, которые стали признанными лидерами в сфере музейной педагогики, и оценить его актуальность для отечественных музеев.

Сведения об авторах

Бонами Зинаида Амагусовна. Культуролог и музеевед. Кандидат педагогических наук (1986). Член Международного комитета литературных музеев. Сотрудник Государственного музея А.С.Пушкина (с 1977), в настоящее время - заведующая сектором выставок. Организовывала и представляла выставки из собрания музея во многих городах России и СНГ. Автор статей по проблемам деятельности литературных музеев и музейной коммуникации, в том числе в международных сборниках. Участвовала в создании экспериментального комплекса учебных материалов для средних школ "Пушкин и мировая культура".

Верпланке Филипп. Специалист в области художественной педагогики, культурной антропологии, педагогики. С 1988 г. - магистр. Работал в различных музеях, в том числе в Музее архитектуры Франкфурта-на-Майне. С 1989 года - сотрудник детского музея "Калейдоскоп". Автор концепций четырех выставок. Научный сотрудник Института художественной педагогики, входящего в состав Университета Франкфурта-на-Майне. С 1993 года член-основатель Европейского комитета детских и юношеских музеев "Hands On!". Издатель журнала Европейского комитета "Contact".

Макарова Наталья Германовна. Культуролог и музеевед. Кандидат философских наук (1988). Преподавала в МГУ им. М.В.Ломоносова и в МВТУ им. Н.Баумана. С 1989 года - старший научный сотрудник Лаборатории музейного проектирования Российского института культурологии. Опубликовала серию работ по проблемам эстетического и музейного образования. Являлась инициатором проведения семинара "Музей и образование" на базе ВНИК "Школа" (1989) и создания творческой группы "Детский Открытый Музей" - ДОМ (1994).

Медведева Елена Борисовна. Историк и музейный педагог. Свою профессиональную карьеру начала в Музее истории Москвы. Аспирантка Российского института культурологии (с 1992). Осуществляет сравнительное исследование развития музейной педагогики в России и Германии. В настоящее время - старший научный сотрудник Московского института развития образовательных систем (МИРОС). Является одним из авторов музейно-экскурсионной программы для начальной школы "Предметный

мир культуры".

Минина Светлана Борисовна. Специалист в области возрастной психологии. Получив образование на психологическом факультете МГУ им.М.В.Ломоносова (1986), работала в качестве музейного психолога в школе, а затем в Лаборатории музееведения Музея Революции. С 1991 года - научный сотрудник Лаборатории музейного проектирования Российского института культурологии. Автор статей по музейной психологии, музейно-образовательный программ и проектов для детской аудитории. Участвовала в создании детской интерактивной выставки "Я и другой" (российско-голландский образовательный проект).

Научное издание

**Музейная педагогика за рубежом:
работа музеев с детской аудиторией**

Коллектив авторов.

Научный редактор - М.Ю.Юхневич

***109072, Москва, Берсеневская наб.,20.
Российский институт культурологии***

MUSEUM PEDAGOGY ABROAD: CHILDREN'S AND MUSEUM AUDIENCE MANAGEMENT

Series of electronic publications

MUSEUM PRO 5.0

The scientific papers collection is concerned with museum-pedagogical traditions of the USA and Germany. The authors focus on theory and practice of museum educational activities.

The paper "Museum - Education - Children" by **Z.A.Bonamy** is based on the American museum pedagogy experience. The article puts forward a new set of museum education specific features. The interaction between the museum and school, school-teacher and museum workers is analysed.

Detailed analysis of these very problems with regard to material unpublished in Russia is the subject of **N.G.Makarova's** paper "Children's Museum of America".

The paper "Nonaccidental "Presents" for Children's Museum" by **S.B.Minina** deals with some psychological and pedagogical theories which have had a strong impact on museum practice in the Children's museum development.

E.B.Medvedeva's paper "The Past and the Present of Museum Pedagogy in Germany" investigates theoretical views and practical activities of the founding fathers of museum pedagogy in Germany.

The paper "Ways of Museum Pedagogy. On Children's and Teenagers' Museums Aspiration to Become New Objects of Cultural Pedagogy" by German expert **Philip Verplanke** deals with the problems facing all the modern museums for children.

The collection of articles presented here as a whole gives the idea of the world leaders' experience in the field of museum pedagogy to put it into the Russian museums actual practice.