

## ГЛАВА ВТОРАЯ

### КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЕВ

#### 1. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ

#### КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МУЗЕЕВ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Просветительная модель:

1870–1890-е гг. – середина 1920-х гг.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Утверждение политизированной модели:  
1920–1950-е гг.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Коммуникативная модель: конец 1980-х – 2000 г.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Становление и развитие экскурсионного дела

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Экскурсионисты прошлого о сущности экскурсионного метода

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ

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

#### Из истории зарождения музейной экскурсии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Специфика музейной экскурсии

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Мастерство экскурсовода

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Таковы основные критерии оценки труда экскурсовода – собеседника музейной аудитории.

### Классификация экскурсий

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

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

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

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

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

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

### Подготовка и проведение экскурсии

Этапы *подготовки* экскурсии могут быть представлены следующим образом.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. ДРУГИЕ БАЗОВЫЕ ФОРМЫ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

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

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

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

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

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

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

#### Основные характеристики базовых форм

Таковыми являются следующие альтернативные характеристики:

- традиционные – новые;
- динамичные – статичные;
- групповые – индивидуальные;
- удовлетворяющие потребность в познании – в рекреации;
- предполагающие пассивное – активное поведение аудитории.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Дополнительные характеристики базовых форм

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5. МУЗЕЙНАЯ АУДИТОРИЯ И ЕЕ ИЗУЧЕНИЕ

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

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

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

### Параметры для описания аудитории

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Динамика аудитории

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Исследования музейной аудитории в России

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

### Изучение музейной аудитории за рубежом

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

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

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

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

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

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

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

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

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