

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

МУЗЕЙ И ШКОЛА

1. ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МУЗЕЯ И ШКОЛЫ

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

Особенности взаимодействия на разных исторических этапах

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Перспективные модели сотрудничества

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Как проблема «музей и школа» решается за рубежом

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. РАБОТА МУЗЕЕВ С УЧАЩИМИСЯ

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

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

Дошкольники и младшие школьники

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Учащиеся средних и старших классов

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Студенты

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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