

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

РОЛЬ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ

The role of the museum pedagogy in the study of history

Романов Юрий Владимирович, ст. преподаватель кафедры методики преподавания истории, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия.

 yuv.romanov@mpgu.edu

В статье ставится проблема упрощенного и мифологизированного восприятия истории и обозначаются возможности музейной педагогики для ее решения применительно к общему образованию.

The article raises the issue of simplified and mythologized perception of history and marked possibilities of museum pedagogy for its decision in relation to schooling.

Ключевые слова: **понятие «сложность», музейная педагогика, исторический источник, мифологизация истории.**

Keywords: **concept «complexities», museum pedagogy, historical source, mythologization of history.**

В музее «Музей войны — территория мира», располагающемся в Брестской крепости и посвященном ее трагической истории, есть зал «Признание». В нем размещены стенды, рассказывающие личные истории людей, переживших оборону крепости, плен и множество других испытаний. Документы на стендах, личные вещи и негромкие голоса воспоминаний о тех трагических днях. Эти магнитофонные записи сделаны через 15-20 лет после войны. Запись включается, когда посетитель встает перед стендом. Потом он переходит к другому стенду и слышит другой голос. История — пустой звук, пока не начинают звучать голоса людей. Создатели музея прекрасно это поняли. Там нет пафоса. Посетители напрямую встречаются с историей людей. А за ними, за их судьбами прорисовывается история крепости, ставшей символом стойкости и трагизма, простирает история страны и великой войны.

Экспозиция «Музея войны» — хорошая иллюстрация той роли, которую может играть музейная педагогика в приобщении к истории. Посетитель музея имеет возможность воспринять историю сквозь призму реальных исторических источников — артефактов и документов, которые помогают не столько просто проиллюстрировать тот или иной исторический сюжет, сколько воспринять его как живую историю, а не голую историко-социологическую (или историко-политическую и т. д.) схему с заданными выводами. Эта возможность крайне важна для изучающего историю школьника, поскольку предостерегает его от упрощенного взгляда на исторические вопросы, а значит и предохраняет от мифологизации, давая реальную почву для становления позитивного

исторического сознания — национальной, этнической, региональной и т. д. идентичности в ее историческом аспекте.

Задача данной статьи — сформулировать проблему упрощенного и мифологизированного восприятия истории и обозначить возможности музейной педагогики для ее решения применительно к общему образованию.

1. Прошлое устроено ничуть не менее сложно, чем настоящее. В нем есть место различным взглядам, различным точкам зрения, полностью противоречащим друг другу. Избежать этого невозможно. Голоса истории нигде и никогда не говорят в унисон. И здесь есть очень серьезная опасность — опасность упрощения, сведения сложности истории к простому выводу, предзаданному, исходя из каких-то современных соображений. Это означает неизбежную мифологизацию истории, то есть подмену рационально установленных фактов, непосредственно выведенных из первоисточников, и выстроенных на их основе выводов некоторыми утверждениями, закрепившимися в массовом сознании, имеющими отношение к истории, но не имеющими надежного научного обоснования. Такого рода мифы становятся знаковыми идиомами (идеологом) для выстраивания социальной идентичности и осуществления внутригрупповой коммуникации. Сам по себе это процесс довольно естественен. Проблема заключается в степени упрощенности представления исторических проблем, которая не должна быть чрезмерной.

Опасность упрощения и мифологизации проявляется, во-первых, в том что представления о прошлом становится «полем боя» различных исторических мифологий и их носителей. Само по себе это может оказаться довольно опасным, поскольку объективно работает на порождение и эскалацию конфликтов, а не на их купирование и ликвидацию. Но если бы это было единственной проблемой, то мифологизацией истории, связанной с ее предельно упрощенным представлением, еще можно было бы пренебречь, исходя из соображений поддержания должного уровня патриотизма и сохранения национального единства. Главное, чтобы мифологизация была «правильной», соответствующей «господствующим национальным ценностям». Однако, здесь присутствует вторая проблема. Она заключается в том, что мифологизированное сознание не требует доказательств. Приняв на веру базовый набор идеологом, его носитель не нуждается в том, чтобы разбираться в их обоснованности. Следствием оказывается готовность носителя мифологического сознания следовать самой простой и вульгарной пропаганде. Мифологизированное сознание легко внушаемо при условии, что новая идеологема не радикально противоречит сложившейся в сознании картине мира, а значит неустойчиво. Яркая и неожиданная точка зрения, достаточно простая для понимания и сочетающаяся с базовыми принципами восприятия мира, легко овладевает таким сознанием. Человеку, привыкшему объяснять неудачи исключительно происками врагов, игнорируя при этом объективные причины, связанные

с внутренним развитием, очень несложно «сменить фронт», разглядев врагов в совсем другой стороне.

Выход из описанной ситуации довольно очевиден — история не должна катастрофически терять в сложности в процессе ее изучения. Это означает, что в рамках образовательного процесса нужно уходить от простого «пересказа пересказов» к изучению документов, разворачивали полноценной лаборатории исторического познания, которая призвана демонстрировать, с одной стороны, реальную сложность исторического процесса и, с другой стороны, показывать путь от первичных источников до выводов и оценок исторических событий. При изучении истории вредно ограничиваться текстом учебника, неизбежно представляющим собой «стерилизованную выжимку» из набора фактов и их в целом однозначных оценок. Это не означает негативной оценки учебника как такового, речь идет только об определении его места и роли в учебном процессе.

2. Наиболее важным дополнением текстов учебных пособий для формирования у школьников представления о сложности исторического процесса является использование музейных предметов и документов. Общие принципы таковы. Во-первых, школьникам необходима «встреча с прошлым» и, если так можно выразиться, эмоциональный контакт с ним. Поскольку напрямую встретиться с прошлым мы не имеем возможности, остается только «встреча» опосредованная. Медиаторами для нее могут быть либо художественные произведения (книги, аудио, видео — при этом мы можем видеть, как книги стремительно покидают это пространство), либо исторические артефакты и документы. Первая группа (художественные произведения) остается за пределами рассматриваемой темы, поэтому сосредоточимся на второй.

Прежде всего, использование «живых» исторических материалов совершенно иначе, чем при традиционном подходе, позволяет выстроить мотивацию обучающихся. Предмет или документ, попадающий в руки, с гораздо большей степенью вероятности станет частью личного опыта обучающегося, чем рассказ учителя или чтение учебных текстов. Он гораздо более насыщен информационно и в разы более интересен, чем специально отобранные и «причесанные» тексты, не важно, письменные или устные. Он воплощает в себе реальную жизнь, которая гораздо привлекательнее для школьников, чем любые абстрактные построения. Разумеется, речь не идет о выстраивании обучения на одних только исторических источниках — необходим разумный баланс, но в настоящее время их использование крайне недостаточно.

Роль мотивации в образовательном процессе трудно переоценить, однако еще более важно использование исторических документов и артефактов для демонстрации школьникам реальной сложности и неоднозначности исторического процесса. При работе с реальными историческими предметами и документами представление о сложности складывается обязательно. Во-первых, реальные исторические источники

всегда несут неоднозначную информацию, поскольку, с одной стороны, отражают события во всей их полноте и сложности, особенно, если они берутся в комплексе, а, во-вторых, связаны с конкретными людьми, которые привносят в источник элементы субъективности. Во-вторых, процесс понимания источника, «считывания» с него информации неизбежно субъективен, зависит от личного опыта и представлений знакомящегося с ним человека. Из этого следует неизбежная неоднозначность интерпретации источника различными людьми.

Проще говоря, школьники, столкнувшись с историческими документами и предметами, пытаясь заглянуть сквозь них в изучаемую эпоху, понять, какую информацию о ней они могут получить, обязательно разойдутся во мнениях. Пытаясь же свести свои разногласия к общему представлению, они вынуждены будут (здесь велика роль учителя) принять во внимание непосредственное происхождение источника, а значит и информацию, которую он может содержать, а также сделать поправку на те искажения, которые содержатся в этой информации, в силу субъективного мнения, социальной и политической позиции и т. д. создателя или создателей источника. Этот опыт даст школьникам примерное представление о тех сложностях, которые возникают в работе профессиональных историков, а также подтолкнет к необходимости договариваться, что важно с точки зрения формирования коммуникативной компетентности.

3. Музеи представляют две группы возможностей для реализации указанного подхода.

Первая из них состоит в использовании музея для проведения комплексных занятий с «погружением» в изучаемую проблематику. Роль музейного пространства в этом процессе сложно переоценить. Оно представляет концентрированную возможность встречи с историческими документами и артефактами. Музейное занятие не должно быть просто лекцией в интерьерах музея. В этом случае потенциал среды используется до обидного мало. В нем должны звучать «голоса истории», то есть основное внимание предполагается уделять предметам экспозиции. Здесь возможны два базовых варианта.

1) Вариант сюжетного повествования, близкого к традиционной экскурсии, в котором преподаватель отталкивается от артефактов и документов, обращая на них внимание школьников, подчеркивая ту «информационную нагруженность», которая отличает любой музейный экспонат. При этом главный акцент желательно делать не на сюжетный рассказ как таковой, а на ту информацию, которую нам дают для понимания событий того времени представленные источники. Этот рассказ не может быть быстрым и перенасыщенным: у школьников должно оставаться время, чтобы внимательно изучить экспонаты и составить собственное впечатление о рассказе. Желательно, чтобы «голоса предметов» не звучали в унисон, а давали представление о разных сторонах исторической действительности. При таком подходе ключевых экспонатов

не может быть много. Желательно сосредотачиваться не более чем на 7-9 ключевых предметах, по минимуму обращая внимание на все остальные. Например, характеризуя патриарха Никона (музей в Новом Иерусалиме), можно сосредоточиться на трех основных артефактах: патриарших одеяниях, веригах и прижизненном портрете Никона неизвестного художника. Преподаватель может (и должен) объяснить, что дает интерпретация этих источников для понимания личности Никона, но в то же время оставить время и возможность для самостоятельных предположений школьников. Большие возможности дает сопоставление по ходу рассказа двух однородных артефактов (портретов одного и того же человека, одежды различных социальных групп, относящихся к разному времени инструментов и т. д.).

2) Вариант реконструкции исторической действительности по имеющимся артефактам и документам. Здесь роль преподавателя состоит в проблематизации школьников и введения их в соответствующий исторический контекст: школьники должны понять, что именно им предстоит сделать, на какой вопрос дать ответ и сориентироваться в имеющихся для этого источниках информации. Более сложным вариантом становится предложение школьникам самостоятельно сформулировать исследовательский вопрос на основе первичного погружения в музейную среду. Этот вариант более сложен, поскольку требует от школьников большей готовности к самостоятельной активности. Следует заметить, что многое зависит от того, идет ли речь о реконструкции происходивших событий или о реконструкции истории повседневности.

Вторая группа возможностей связана с использованием музейных коллекций для проведения учебных занятий. Здесь речь идет уже не о погружении, а об отдельных предметах или документах. Довольно удачный пример такого рода с описанием возможных методических приемов представляет проект «Teaching History with 100 Objects» (<http://www.teachinghistory100.org>). Обращает внимание, что больший интерес у школьников вызывают именно визуально воспринимаемые артефакты, а не письменные документы. Вместе с тем, когда речь идет о более серьезном изучении, необходим переход к письменным источникам.

Подводя итог, можно сказать, что музейное пространство представляет собой идеальную среду для борьбы с упрощенным представлением истории и, как следствие, ее мифологизацией и несознательной фальсификацией.



БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дровенчик Е. И. Приемы эффективной коммуникации в музейной экскурсии. // Баландинские чтения. — 2014. — Т. 8. Вып. 1. — С. 438-445.

2. Мастеница М. Н. Феномен музея: опыт музеологической рефлексии. // Вопросы музеологии. — 2011. — № 1. — С. 20-30.
3. Милованов К. Ю. Педагогическая роль музеев в социокультурном пространстве современной России. // Ценности и смыслы. — 2013. — № 6. — С. 84-98.
4. Тыртышный А. А., Климентов В. Л. Музейная медиация в музейной педагогике: опыт, вызовы, решения. // Российский научный журнал. — 2015. — № 4. — С. 201-212.
5. Шмуратко Д. В. «Эмпатия артефакта» как основа музейно-педагогической работы. // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3: Гуманитарные и общественные науки. — 2014. — № 1. — С. 92-98.