



Ганна Рудик

## Освітня робота в сучасному музеї мистецтва: цілі, методи та виклики фаху (конспект книги «Teaching iz the Art Museum: interpretation as experience» Rika Burnham and Elliott Kai-Kee)

Конспект презентує підхід Ріки Бернгам та Елліотта Кай-Кі (США) до питання цілей та методів освітньої роботи в художніх музеях. Проблеми арт-музейної освіти розглядаються в історичній, теоретичній та практичній площині. Визначаючи ціль через концепцію особливого трансформативного досвіду (*переживання*) мистецтва Джона Дьюї, автори обґрунтовують переваги діалогу як найбільш ефективної моделі спілкування вчителя з відвідувачами.

*Ключові слова:* художній музей, навчання, пізнання, інтерпретація, переживання, діалог, інтерпретаційна гра.

Synopsis presents Rika Burnham and Elliott Kai-Kee (USA) approach to considering aims and methods of education in art museums. Problems of art museum teaching are discussed as from historical, so from theoretical and practical points of view. Defining the key aim through the John Dewey's concept of special transformative experience (*an experience*) of art, the authors substantiate the benefits of a *dialogue* as the most effective model of teacher's communication with visitors.

*Keywords:* art museum, teaching, learning, interpretation, experience, dialogue, interpretive play.

«**Н**авчання<sup>1</sup> в музеях мистецтва: інтерпретація як переживання» – саме такий переклад

<sup>1</sup> Тут і далі ключове поняття книги *teaching* перекладається як «навчання». За усієї недосконалості цього неологізму кращого відповідника для цього контексту підібрати не вдалося.

назви книги Ріки Бернгам та Елліотта Кай-Кі видався найбільш точним, коли я вирішила законспектувати її зміст для колег з Музею Ханенків. Реферування зарубіжних джерел українською – радше, виняток, а не постійна робоча потреба, адже більшість науковців музею читають англій-

ською. Втім, для книги Бернгом та Кай-Кі цей виняток варто було зробити: надто вже цінним ресурсом є ця праця, адресована «музейним вчителям майбутнього». Масштабне поле огляду сучасних ідей та практик сполучається авторами з ґрунтовним осмисленням критичних питань музейного навчання. Це робить книгу унікальною за вартістю для українських музеїв, які сьогодні розвивають власні освітні програми. Додатковий аспект актуальності – фокус на дорослій аудиторії, котра сьогодні опинилася на периферії уваги багатьох українських музеїв, зосереджених головним чином на юному поколінні.

Автори книги Ріка Бернгом та Елліотт Кай-Кі належать до найзначніших фігур сучасної американської музейної педагогіки. Авторка освітніх програм у нью-йоркських музеях Метрополітан та Frick Collection, Ріка Бернгом також вела програми для відвідувачів у Музеї Гетті, Фондації Барнес, викладала в Інституті Гетті. Елліотт Кай-Кі очолює підрозділ освітніх програм Музею Гетті. Бернгом та Кай-Кі спільно розробили концепцію музейного діалогу як методу групової *інтерпретації* мистецтва – методу, що створює умови для якісного і глибокого переживання відвідувача музею.

У «**Вступі**» Ріка Бернгом розмірковує про коласальний ресурс художнього музею: переживання та досвід, які людина дістає, контактуючи з мистецтвом, можуть мати потужний вплив на її життя. Отримати сильні враження людина спроможна і як самостійний відвідувач, проте особливий формат групового контакту з твором мистецтва через живий діалог відкриває для його учасників можливість незрівнянно глибокого розуміння і переживання. «Якісна інтерпретація виходить за межі можливостей одного спостерігача і стосується речей, які є базовими, спільними для багатьох. Вона дозволяє за допомоги окремого ока та уяви проявити ті приховані шари, що присутні і доступні також і для сприйняття іншими. Факт у тому, що ми починаємо бачити ці шари завдяки інтерпретаціям інших людей».

Перший розділ книги «**Мистецтво навчання в музеї**» відкривається обговоренням головної цілі освітньої діяльності музею. Цю ціль автори вбачають у набутті людиною особливого досвіду, суть якого вони описують через концепцію *переживання/досвіду* (an experience) американського філософа й освітянина Джона Дьюї. Переживання, що його може подарувати людині зустріч з мистецтвом, вирізняється з плину життя відчуттям особливої цілісності та єдності, почуттями задоволення та здійснення.

Що зробити можливим згадане *переживання* відвідувача в музеї? Як учителю зосередити увагу відвідувачів на творі чи темі у такому просторі дистракції як музейна зала? Як «розчистити» психологічний простір для продуктивного спілкування? Як делікатно балансувати обговорення, не домінуючи над його ходом, а лише «каталізуючи» процес? Як учителю варто готуватися до заняття? Розділ намічує коло ключових питань, які будуть докладно розглянуті в наступних частинах книги.

Другий розділ «**Коротка історія навчання в художніх музеях**» є спробою стисло викладу історії музейно-педагогічних ідей та підходів у ХХ – на початку ХХІ століття. Автор розділу Елліотт Кай-Кі ділить історичний процес на декілька окремих етапів.

Початок ХХ століття – 1910-ті роки. Епоха перших музейних вчителів (екскурсоводів). Ідея залучення волонтерів для проведення екскурсій. Дискусія: «навчальний» музей (копій) versus «музей оригіналів». Домінування естетистського підходу: момент споглядання артефакту має найвищу цінність, вербальний супровід ставиться під сумнів. Анти-авторитаризм Іва Гілмана: ідея спілкування на рівних між музейним експертом і відвідувачем, екскурсія – це компанійський супровід, а не лекція. Психологи застерігають музеї щодо небезпеки пересичування екскурсій інформацією.

1920–30-ті роки. Освітній «бум» у США стимулює розвиток освітніх програм у музеях. Ідеї освіти дорослих, неформального навчання, активної участі відвідувачів у процесі занять. У 1930-х – «дитячий бум», діти стають головним предметом уваги і зусиль музейних освітян.

1940–50-ті роки. Розвиток історії мистецтва має вплив на художні музеї, обумовлюючи зміст програм. Екскурсії нагадують «розведені водою» університетські лекції. Пониження місця екскурсоводів в ієрархії музейних фахівців: цю роль доручають наймолодшим і найменш досвідченим працівникам, зростає кількість волонтерів-аматорів. Дискурс дитячих програм рясніє словами «гра» (game) та «відкриття» (discovery). По війні – нове соціальне замовлення: музеї мають просувати гуманістичні, моральні, політичні цінності, а також виконувати терапевтичну роль, компенсувати тривожність та травми людей. У найконсервативніших музеях упроваджено формат дискусій: «бесіда на галереї», що передбачає вільне висловлення думок і вражень відвідувачами, визнано методом, який «вимагаючи постійного зусилля та навички, все ж є дуже результативним».

1960–70-ті роки. «Бум» відвідування викликає потребу в якісній пропозиції – музеї розвивають нові програми. Мистецька освіта у тренді: арт-студії посідають провідне місце в музейній пропозиції для дітей, і що важливо – для дорослих. Інноваційні форми: імпровізаційний театр, передача художніх вражень через пластику тіла. Музейні вчителі зосереджуються на формальних аспектах твору та розвитку перцептивних навичок відвідувача. «Бачити твір не означає бачити твір історично» – нова настанова музейників.

1980-ті роки. Реакція на формалізм минулого періоду: «Ми бачимо дітей, які із задоволенням танцюють у галереї – але чи вони щось пізнають при цьому?». Компромісний підхід: «значною є роль периферійної інформації (історія життя митця, особливості живописної техніки тощо), але як інтродукції, котра веде до посилення естетичного досвіду, його інтенсивності та змістовності». Розвиток імпровізаційного та діалогічного підходу в екскурсіях, запитування – ключовий метод періоду. Розробляються стратегії запитування, таксономії запитань. «Денверська зустріч» 1987 року ставить ключові питання: хто він, фаховий вчитель у художньому музеї? Що таке ефективне навчання? Що є головним предметом навчання в музеї мистецтва?

1990-ті та 2000-ні роки. «Бум» досліджень відвідувачів дає чітке усвідомлення прірви між «культурою експертів» та «культурою відвідувачів». Когнітивний переворот: не відвідувачі мають вивчати «світ експертів», а експерти – «світ відвідувачів». Відвідувач є інтерпретатором, який конструє кінцевий смисл на основі поєднання власного досвіду та музейної інформації. Ціль вчителя – розвинути у відвідувача навички візуального мислення, вміння самостійно сприймати твір мистецтва, здобувати з нього смисли і враження для себе. Пік актуальності методики запитування. «Правильні» запитання – відкриті, які стимулюють мислення відвідувача, його активну участь в пізнавальному процесі. Концепція і метод «Стратегій візуального мислення» Філіпа Єнавайна та Абігейль Гаузен: активний розгляд твору мистецтва за умов радикальної відмови від інформації. Паралельно – протилежний підхід: ідеї «нашарування інформації», поєднання індивідуального відгуку відвідувача з «ретельно відібраною інформацією, вибраною з широчезного всесвіту фактів». Опитування засвідчують бажання дорослих відвідувачів отримувати від гіда інформацію на екскурсіях та заняттях.

2010-ті роки. «Вона [музейна вчителька – Г. Р.]<sup>1</sup> має створити педагогічну модель, яка дійсно врахує усі голоси: голос відвідувачів, її власний голос, голоси кураторів, істориків мистецтва, голоси традицій».

Короткий розділ 3 «**Навчання в галереї як керована інтерпретація**» фокусує увагу на процесі спільного розгляду і обговорення мистецького твору. Автори покликаються на філософський концепт «герменевтичного кола»: у міру розвитку діалогу навколо певного аспекту твору наше відчуття цілого зріє, переглядається, зростає та прояснюється. Керуючись чуттям ймовірного напрямку розвитку діалогу, вчитель свідомо культивує в собі готовність дослухатися до учасників і йти за тим, що спонтанно народжується в обговоренні. Окрему вагу мають моменти мовчазного споглядання. Згадуючи зауваження Дьюї про те, що «забагато слів та дії з боку вчителя веде до розсіяного і дріб'язкового досвіду слухача», автори наголошують, що моменти згасання діалогу – це час народження інтерпретації, не менш інтенсивний, ніж час висловлення чи слухання. Саме в такі миті «твір починає дивитися на відвідувача».

Розділ 4 «**Погляд зблизька: усамітнення, знавцтво та глибина власного досвіду вчителя**» написано Рікою Бернгом на основі її власного шляху розуміння та переживання художніх творів. У двох кейсах Бернгом демонструє незапланований, непередбачуваний характер інсайтів, що можуть відбутися або ні у взаємодії людини з мистецтвом. Важливою умовою якісної підготовки вчителя до заняття є час, достатній для того, щоб здійснити кілька «підходів» до твору на самоті, а також час на осмислення, визрівання здогадок, спокійне і ненацілене споглядання. Сенс власного «занурення» у твір дасть учителеві ключ до розуміння пізнавальних процесів у групі та допоможе за слушного моменту підтримати чи спрямувати діалог. Водночас, наголосує авторка, досвід, здобутий вчителем під час підготовки, аж ніяк не є обов'язковим до викладу під час заняття.

Практичний інструментарій музейного вчителя розкривається авторами у розділі 5 «**Бесіда, дискусія, діалог**». На прикладі фрагментів реальних музейних занять Бернгом та Кай-Кі пропонують розрізняти 3 моделі сучасного музейного спілкування. *Бесіда* є найбільш відкритою та демократичною моделлю, її мета – у самому процесі вільного, невимушеного обміну думками

<sup>1</sup> У тексті книги музейний вчитель (teacher) подається як вчителька (займенники she, her) – очевидно, з міркувань гендерного балансу.

і враженнями. *Дискусія* – цілеспрямований тип навчального спілкування, продуктивність якого залежить від планування і керування з боку вчителя-модератора. Що ж до *діалогу*, то в контексті міркувань Бернгом та Кай-Кі це широкоживане поняття набуває вужчого значення особливої форми спілкування, що знаходиться посередині між бесідою та дискусією. З одного боку, діалогові притаманна відкрита імпровізаційна природа бесіди; з іншого, діалог чітко сфокусований на конкретному творі мистецтва. На відміну від дискусії, діалог не спирається на заздалегідь укладений план. Діалог – це експериментальний форум, на якому кожний випробовує власні думки у зіткненні з думками інших, допасовуючи, порівнюючи, домислюючи в процесі. У діалозі вчитель дізнається від слухачів не менше, ніж вони від нього.

Для аналізу особливої «механіки» діалогічного спілкування, автори запозичують «чотиригранну» модель діалогу Вільяма Айзекса, згідно з якою учасники діалогу завжди обирають одну з чотирьох ролей: рушія (*mover*), послідовника (*follower*), спостерігача (*bystander*) та опонента (*opposer*). Детально й на прикладах розглядається кожна з ролей в ситуації музейного спілкування. Так учитель, зазвичай, виступає рушієм на початку та під час завершення обговорення, проте в процесі він може за слушної миті стати і послідовником, і спостерігачем, і опонентом. Те саме стосується й інших учасників.

У реальній роботі вчителя ці три формати можуть комбінуватися залежно від поставлених цілей. Почавши з бесіди для налагодження контакту в групі, вчитель може представити предмет обговорення через надання певної інформації, а потім на основі цього відкрити простір для різних думок, заохочуючи діалог.

Розділ завершується важливою думкою авторів: учитель ніколи не може бути певним того, що відвідувачі зазнають у музеї те саме дьюїанське *переживання*. Проте учителю по силах створити умови, які зроблять таке *переживання* найбільш *імовірним*.

Актуальні проблеми практики вчителя розбираються (і знімаються) у розділі 6 «**Ставлячи під питання застосування запитань**».

Діалог як оптимальна форма керованого спілкування в музейному залі не передбачає форсованого накидання вчителем власних пояснень, які можуть звузити поле інтерпретації відвідувачів. Те саме стосується і постановки вчителем запитань. На думку авторів книги, справді актуальними в музейній ситуації є *власні запитання відвіду-*

*вачів*. Спланувати їх неможливо, залишити без уваги – неправильно.

Запитання вчителя – чи не найуживаніше сьогодні знаряддя музейної педагогіки. Втім, на думку Бернгом та Кай-Кі, переважна їх більшість відображає інтереси, плани та пріоритети вчителя і зовсім не враховує власний інтерес відвідувача в його пошуку розуміння. Розглядаючи різні типи вчительських запитань, автори показують позірну природу такого типу «інтерактиву». На їхнє переконання, у тих музеях, де вимога говорити домінує над вимогою розглядати, хибна педагогічна практика домінує над справжньою інтерпретацією. Навідні («закриті») питання, питання з наперед готовою відповіддю глядачів нікуди не ведуть, бо не мають нічого спільного зі справжнім бажанням людини щось узнати чи зрозуміти. Однак, і так звані «відкриті» запитання насправді часто лише обмежують поле інтерпретацій. Саме на це хибує метод «Стратегій візуального мислення» Єнавайна та Гаузен: «механістичність» та формалізм його системи запитань тягне за собою звуження інтерпретаційних горизонтів глядачів до їхніх помилкових тлумачень.

На думку авторів, створити умови для глибокого і задовільного *переживання* відвідувача вчитель може взагалі без використання запитань. Прикладом є кейс реального обговорення картини Рембрандта «Авраам та три ангели», де діалог вибудовується на коментарях та запитаннях самих учасників.

У сьомому розділі книги «**Інформація в музейному навчанні**» Ріка Бернгом міркує про місце в музейному діалозі знань учителя. Інформація помагає чи обмежує сприйняття глядача? ХХ століття стало епохою домінування інформації в музеях: «екскурсоводи чесно виконували щоденні норми зазубрених турів, презентуючи мистецтво, заглажене фактами». Повоєнні постмодерністські теорії поставили «факт» під сумнів. «Факт» – це те, що я особисто вважаю важливим або неважливим. Якщо історична перспектива послуговується одним набором фактів, то формалістична – другим, а особиста – третім. Різні контексти актуалізують різні аспекти твору та різні «факти» про нього. Отже, музейний вчитель має вміти *давати раду інформації*: чим більше «наборів фактів» у його розпорядженні – тим краще, а порядок та обсяг їхнього застосування визначається конкретною ситуацією. Єдиний керівний принцип: шлях дослідження твору в музейному діалозі накреслюється відвідувачами. Для прикладу пропонується кейс розгляду гобелену Шарля ле Брена «Вода».



Починаючи з 8-го розділу Ріка Бернгом та Елліотт Кай-Кі переходять від засад до глибших матерій філософії, психології та практики навчання. Розділ **«Навчання в музеї як інтерпретаційна гра»** починається із зізнання: «Як музейні педагоги ми отримуємо найбільше задоволення від досвіду навчання в музеї тоді, коли відвідувачі приходять на тривалий діалог з приводу *одного-єдиного твору*». Навіть знаючи художній предмет «як свої п'ять пальців», вчитель щоразу сподівається, що наступний діалог висвітлить твір у непередбачуваний і гідний подиву спосіб.

Кейс обговорення картини Караваджо «Вечеря в Еммаусі» виявляє ще один секрет якісного навчання: гра (грання – *play*) є дуже важливим інструментом мистецтва навчання. Саме через гру створюється простір для «безперервної появи неочікуваних інсайтів та інтерпретацій». Гра стає можливою, якщо вчитель уміє втримуватися від швидких висновків та вкидання готового знання. Гра дозволяє учасникам насолодитися самим процесом діалогічного занурення у твір, передчувати неочікувані повороти і сюрпризи. Інтерпретаційна гра відкриває непередбачене (*unimagined*) знання, це – спосіб реально пізнавати мистецтво.

Учитель утримує фокус діалогу, водночас надаючи простір для довільних інтерпретацій, «виходу за рамки». Таке балансування між концентрацією та розсіюванням уваги учасників є способом допомогти їм самим сконструювати смисл твору. «Ми створюємо умови для *переживання*, не передвизначаючи саме переживання» – пишуть Бернгом та Кай-Кі. В цьому краса інтерпретаційної гри.

Учитель відповідає за перебіг діалогу та його якість. В розпорядженні наставника – всі наявні ресурси: інформація, емоції, логіка, риторичні прийоми (парафразування, питання, міміка й рух, гумор тощо) для заохочення вислову, фокусу на темі, створення атмосфери поваги та залученості всіх учасників (активної або мовчазної). Вчитель передчуває результат (розуміння, інсайт) і свідомо «накопичує» це передчуття, створює умови для того, щоб це відбулося. Утім, вчитель не може гарантувати це спільне розуміння та задоволення від нього. Максимум того, що він може – бути гравцем поряд з іншими, також дивитися на твір і відгукуватися на нього, водночас прагнучи побачити твір очима учасників. Вчитель може докинути до обговорення свої враження та ідеї, але він завжди готовий віддатися потокові вільного обміну думками між учасниками. Будучи для учасників джерелом знань про твір, учитель застосовує

ці знання для того, щоб підтримати репліки учасників, чи запропонувати новий напрямок розгляду, а не для того, щоб дати остаточну відповідь, накинути іншим свої смисли чи цінності. Навіть «граючи першу скрипку» в діалозі, вчитель робить це *граючи*.

Авторська ідея діалогу як гри розкриває для нас насолоду від самого процесу, переваги утримання від швидких висновків, п'янкість свободи та цінність творчої, *продуктивної «непродуктивності»*. Ця ідея звільняє вчителя від обов'язку всеохопного контролю над спільним процесом інтерпретації. Але така позиція вимагає від учителя достатньої відваги, щоб навчати без жодних заготовок, очікувань та підстрахувань.

Якщо мета музейного навчання – глибокий і задовільний досвід бачення і розуміння мистецтва в тій повноті й новизні, на яку глядачі здатні, то інтерпретаційна гра – це спосіб цього досягти.

Дев'ятий розділ книги **«Фундація Барнес як місце для навчання»** присвячено досвіду викладання Ріки Бернгом у відомому американському центрі мистецької освіти, створеному Альбертом Барнесом у 1922 році. Захоплений ідеєю важливості мистецтва для людини, Барнес цілеспрямовано створив «навчальну колекцію». Ніби передбачивши епоху домінування в художніх музеях мистецтвознавчого дискурсу, Барнес створив місце, де мистецтво було захищено від цього тиску. За спостереженням Бернгом, Фундація Барнес, з її зумисне переповненими вітринами, всуціль завішаними стінами та безперервним переміщенням різномірних творів задля створення нових гармоній та контрастів, є ідеальною лабораторією для інтерпретаційної гри, творчого навчання, витівок уяви. Цей досвід підказав авторці ідею створення в музеях мистецтва міні-експозицій (ситуативних інсталяцій предметів) спеціально для конкретних освітніх програм.

Тонке й водночас сутнісне питання діалогічного методу є темою десятого розділу книги – **«Найтяжча спокуса: навчання аж до “пікового” переживання»**. Чи може вчитель поставити собі за ціль забезпечити відвідувачу «пікове» *переживання*? На думку Ріки Бернгом, таке цілепокладання є небезпечною оманю.

Говорячи про ціль своєї праці, музейні освітяни схильні викладати довгу вервечку ідей, починаючи з прищеплення людині вміння дивитися на твір – і далі, до азів історії мистецтва, культурної та візуальної грамотності, критичних та аналітичних навичок, розвитку емпатії, утвердження певних соціальних чи моральних цінностей тощо.

Такий підхід, на думку авторів книги, загрожує надати самому твору роль просувача певних ідеалів, тобто певного засобу, а не самоцінного фокусу уваги і дослідження. Бернгом та Кай-Кі пропонують іншу формулу: «ми завжди раді, якщо учасники програм здобувають щось з вищезгаданого в результаті зустрічі з твором, проте для нас саме твір є водночас і початком, і засобом, і кінцевою ціллю навчання».

Бернгом переконана: єдина і головна ціль навчання – в особливому переживанні, заснованому на творі мистецтва, переживанні, яке виступає з рутини людського життя і становить Подію для людини; переживанні, що змінює звички людини сприймати мистецтво та, можливо, перетворює людину загалом.

Цікавим спостереженням авторки є важливість моментів мета-когніції, коли потік діалогу час від часу ніби викидає учасника за свої межі для спостереження за самим процесом. Таке «спостереження за спостереженням» є дуже ресурсним, воно зазвичай підкидає нові галузки до вогнища діалогу. Один з учасників після сесії зауважив, що хотів би тепер прийти на це ж заняття з іншою групою: «Цікаво, що побачать і скажуть інші? Це має бути щось інше». Це – метакогнітивний погляд, якому відкрита вся ігрова сутність вільної діалогової інтерпретації.

Чого вчитель має остерігатися? Здійснювати навчання, яке має результатом не саме *переживання*, а його *побічні продукти* – готові знання, цінності, спланований хід розмови. Це є найтяжчою спокусою музейного вчителя. Навіть найбільш до-

свідчений і талановитий музейник постійно зазнає цієї спокуси – підстрахуватися, а значить, підказати відповідь, привідкрити «таємницю», підвести до вражаючого висновку, і таким чином, на мить стати між людиною і твором, заступити від людини художній предмет власним баченням заради «сенсації» – сильного, «пікового» враження. *Однак учитель може і має опиратися цій спокусі.*

Останній, одинадцятий розділ – «**Майбутнє освітньої роботи в художніх музеях**» пропонує авторську візію центральної ролі педагогів у музеї майбутнього. Місія музею, пов'язана з набуттям відвідувачем особливого *переживання*, стане в майбутньому абсолютно невіддільною від традиційної місії збереження творів. Куратори, педагоги та відвідувачі спільно підтримуватимуть культурне життя творів шляхом дослідження, інтерпретації та реінтерпретації. Відвідувачі розумітимуть важливість своєї ролі та цінність своєї персональної інтерпретації – і для твору, і для власного життя, а також здаватимуть собі справу з тих величезних можливостей, які надає мистецтво для розвитку особистості.

Цей короткий конспект представляє змістовну структуру та головні ідеї книги американських музейників. Дуже сподіваюся, що колеги знайдуть тут відголос або розвиток власних запитань, здогадів та ідей. Тих же, кого тематика книги «зачепить за живе», або кому цікаво ознайомитися з матеріалом, що лишився за межами стислого викладу, я запрошую до знайомства з повним текстом книги, яку я маю у розпорядженні та яку із задоволенням позичу.