

1. *Баравік Р.* Рэжысура Беларусі 90-х гадоў у кантэксце часу // Сучасная беларуская рэжысура: пошукі мастацкай адметнасці ў кантэксце традыцый еўрапейскага тэатра: зб. арт. – Мн.: Арты-Фэкс, 1998. – С. 186–201.

2. *Володин Э.Ф.* Искусство и мировоззрение. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. – 174 с.

3. *Гаробчанка Т.* На мяжы стагоддзяў: сучасны беларускі драматычны тэатр. – Мн.: Бел. навука, 2002. – 367 с.

4. *Журавлёв В.В.* Мир художественной культуры. – М.: Мысль, 1987. – 239 с.

5. *Кривцун О.А.* Искусство и мир человека (искусство в формировании духовного мира человека). – М.: Знание, 1986. – 112 с.

6. *Лукин Ю.А.* Художественная культура развитого социализма: достижения, поиски, проблемы. – М.: Знание, 1983. – 112 с.

7. *Станиславский К.С.* Моё гражданское служение России. Воспоминания. Статьи. Очерки. Речи. Беседы. Из записных книжек. – М.: Правда, 1990. – 656 с.

О.О.Грачева, доцент

АКСИОЛОГИЯ ДЕТСТВА КАК КОМПОНЕНТ ВОСПИТАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ

В подготовке студентов университета культуры и искусств к профессиональной деятельности важнейшую роль играет формирование их мировоззрения, а в рамках этого процесса – обеспечение ориентации молодежи на гуманистическую систему ценностей. Для деятеля культуры, который будет создавать и

популяризировать произведения искусства, главными ценностями должны быть человек, его жизнь, здоровье, счастье, возможность самореализации. В мировоззрении преподавателей искусства (а это примерно половина наших выпускников) особое значение приобретает понимание ценности детства.

В процессе художественного образования ребенок становится для педагога и объектом, и субъектом как творческого, так и педагогического процесса. Взаимоотношения с учениками во многом определяют направленность личности преподавателя. Педагогическая наука включает в понятие гуманистической направленности следующие компоненты: жизненные цели, идеалы, потребности, ценностные ориентации. Ученик, его индивидуальность, способности, творческая и личностная перспектива должны стать высшей ценностью для преподавателя искусства, в то время как личный успех (в том числе успех у зрителей) и даже возможность личной творческой самореализации должны быть отодвинуты на второй план.

Приведем пример из области театральной педагогики. Для режиссера спектакля цель творческого процесса – яркий спектакль, способный завоевать успех у зрителей; все исполнители и работники театра в рамках указанного процесса – средство достижения творческой цели. Для педагога, работающего в театральной студии, работа над спектаклем – средство организации творческого процесса, а цель – личностное и творческое развитие студийцев, качественный рост творческого коллектива. Такой режиссер-педагог способен пожертвовать творческим результатом, успехом у зрителей во имя решения педагогической проблемы. Например, назначить на важную роль не самого одаренного, но нуждающегося в моральной поддержке ученика.

Остались в прошлом те времена, когда педагоги считали ребенка чистым листом, на котором учитель пишет все, что сочтет нужным. Современная педагогика обосновала необходимость субъект-субъектных отношений, в которых участвуют не

равноценные, но равноправные партнеры. При этом с преподавателя не снимается ответственность за содержание образования, т.е. за то, что именно он «напишет» на том, не пассивно податливом, но относительно «чистом» листе, каким является развивающаяся личность воспитанника. Для того чтобы осознать свою ответственность и грамотно организовать учебно-творческий процесс, преподаватель искусства должен адекватно оценивать ученика, его творческие и человеческие возможности, его личностную автономность и одновременно ситуационную зависимость от взрослого. Таким образом, аксиология детства является определяющим компонентом профессионального мировоззрения студента вуза культуры и искусств.

Нам представляется, что достоверные сведения о характере педагогической направленности личности студентов университета культуры и искусств могут дать те образы детства, которые сформировались в сознании будущих преподавателей. Для исследования указанной проблемы мы провели опрос студентов факультета культурологии и социокультурной деятельности, а также факультета традиционной белорусской культуры и современного искусства. Было опрошено 38 человек: 21 студент третьего курса и 17 четверокурсников. Половина опрошенных имеют опыт преподавания искусства. Опрос был письменным и анонимным.

Прежде всего мы предложили респондентам дифференцировать функциональное восприятие ребенка как субъекта трех взаимосвязанных систем: семья, педагогика искусства, собственно художественный процесс. Для этого мы попросили создать ассоциативное поле понятия «ребенок» в трех указанных секторах (написать, что означает понятие «ребенок» для студента лично, для профессионального искусства, для педагогики искусства). Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты достаточно четко дифференцируют эти три версии образа детства.

Самым богатым по числу и разнообразию ассоциаций стал сектор «Что такое ребенок лично для меня?». Респонденты назвали много понятий, обозначающих положительные эмоции и позитивное восприятие окружающего мира: будущее, мечта, надежда, счастье, радость, любовь, цветы. Немало образов, отражающих понимание ценности детства: центр моих интересов, смысл жизни, самое ценное в жизни. Большую группу составляют понятия, почерпнутые из курсов психологии и педагогики: личность, индивидуальность, развитие креативности и др. Нам удалось установить различия во взглядах тех, кто уже стал родителем, и тех, кто еще не имеет детей. У первых преобладают перцептивные впечатления (игра, «почемучка», тонкая натура, хрупкость), у вторых – апперцептивные (активность, искренность, открытость). Все настроены положительно в вопросах ценности детско-родительских отношений: ребенок ассоциируется с понятиями «полноценная семья», «забота», «стабильность», «дом». Многие полны надежд, что ребенок будет другом, наследником, «моим продолжением». Однако для тех, для кого рождение собственного ребенка – неопределенная перспектива, характерны интонации тревоги: появляются понятия «ответственность», «опасения», «слёзы», «загадка», а также «вечно орущее создание». Тем не менее даже для самых юных (возраст до 20 лет) ребенок – это «возможность реализовать себя», «развитие в себе лучших качеств», «шанс изменить мир к лучшему».

Как видим, в отношении к ребенку как к части личной жизни студенты находятся во внутреннем движении, обеспечивающем положительную динамику восприятия. Ребенок из пассивного объекта деятельности превращается в неотъемлемый субъект детско-родительских отношений.

Рассматривая ребенка в контексте профессионального искусства, студенты пребывают скорее в роли наблюдателей, критиков, нежели будущих активных деятелей именно этой

области художественного творчества. По мнению респондентов, для профессионального художника ребенок – это прежде всего тема творчества, любимый образ, источник вдохновения. Многие связывают с детьми будущее искусства: часто встречаются сочетания «продолжение традиций», «источник новых идей», «условие прогресса». Около половины опрошенных включили в этот сектор ассоциативного поля понятия «зритель» (многие с определениями «лучший», «правдивый» и даже «губка»), а также понятия «ценитель» и «критик». Для некоторых студентов ребенок – пример гармонии с миром или пример для подражания. Таким образом, по мнению студентов, в сфере искусства, обращенной к детям, все обстоит вполне благополучно и перспективно. Это мнение не вполне соответствует позиции профессионалов, которые указывают на недостаток внимания к теме детства в современном художественном процессе.

В третьем секторе ассоциативного поля респонденты должны были отразить восприятие ребенка с позиций педагогики искусства. По мнению студентов, ребенок – прежде всего объект изучения. В этом же ряду – источник опыта, база исследования, стимул педагогического роста и т.п. На втором месте по популярности – объект обучения (включая понятия «труд», «работа педагога» и даже «наш хлеб»). Широко представлены в этом ассоциативном ряду понятия, определяющие ребенка как несовершенный персонаж, своего рода «незавершенный вариант» человека (чистый лист, восприимчивость, незнание, непонимание и т.п.). Студенты, обладающие педагогическим опытом, добавляют: муки творчества, радость творчества, индивидуальность, предлагается замечательный образ – «хрустальный пластилин». Многие осознают ответственность педагога и сложности работы с одаренными детьми: «осторожность», «терпимость», «партнер», «будущий коллега». Особенно порадовала такая формула: «Открывать творческий мир ребенка – открывать новое в себе».

Данные, полученные с помощью ассоциативного поля, дополняют ответы на вопрос: «Какие из проблем, связанных со взаимодействием искусства и мира детства, представляются вам важнейшими?» Мы предложили семь версий ответа и попросили поставить к ним номера по степени значимости. На первых местах оказались варианты, коррелирующие с апперцептивным восприятием детства: «недоступность для значительной части детей полноценного общения с искусством» и «необходимость защиты детства от деструктивных влияний, транслируемых через искусство». Многих волнует и «низкий престиж в современном обществе занятий с детьми искусством». Наименее значимой проблемой респонденты считают «слабое представление деятелей искусства о возрастной психологической специфике детей-исполнителей, а также юных зрителей, читателей, слушателей». На наш взгляд, такая позиция выявляет недостаточную работу преподавателей по выявлению проблемы «искусства для детей».

Как видим, студенты Белорусского государственного университета культуры и искусств осознают ценность детства, психологическую важность и неповторимость этого периода жизни. Однако многим еще предстоит пройти путь, в ходе которого ребенок из объекта любования превратится в активный субъект учебно-творческого процесса. Ведущая роль здесь принадлежит психолого-педагогическим дисциплинам, освоению теории и практики педагогики искусства.

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С.3–16.

2. *Виноградов Г.С.* Страна детей: избр. труды по этнографии детства. – СПб.: Историческое наследие, 1998.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986.

4. Казан М.С. Се человек... Жизнь, смерть и бессмертие в «волшебном зеркале» изобразительного искусства. – СПб.: Logos, 2003.

5. Кон И.С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. – М.: Наука, 1988.

6. Копейкина Е.Ю. Субкультура детства: автореф. дис... канд. культурологии. – Нижний Новгород, 2000.

7. Савченко В.В. Мир детства как социально-педагогический феномен: автореф. дис... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000.

8. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. – СПб.: Алетейя, 2000.

9. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С.22–37.

В.Г.Гудей-Капгальян, доцент

ВОЕННАЯ ТЕМА В БЕЛОРУССКОМ БАЛЕТЕ: К ВОПРОСУ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Известный русский композитор, классик балетного жанра П.Чайковский считал, что в балете применимы только сказочные сюжеты, в то время как в опере «нужны люди, а не куклы...». «Я ищу интимной, но сильной драмы, основанной на конфликте положений, мною испытанных или виденных, могущих задеть меня за живое...» – писал он.

XX в. доказал, что балету доступна любая тема, хотя сказочные и легендарные сюжеты продолжают появляться на