

УДК 37.015:340:7.01

*А. П. Овчинникова***ТВОРЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ЮРИДИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Едва ли не самый главный бич современной педагогики, а юридическая педагогика исключения не составляет, — это обыкновенная скука. Почти любой студент, сидя на лекции, мечтает поскорее окунуться в тот мир, где от него что-то зависит, где он может принимать самостоятельные решения и проявлять способности к творчеству — пусть даже в играх. Лучшие педагоги давно поняли, что надо уходить от схемы обучения, построенной по принципу: я рассказываю — ты запоминаешь и следуешь моим указаниям. В центр образования должно быть поставлено развитие творческих способностей и формирование стимулов к самообучению. Они осознают, что обучение требует гигантской затраты творческой энергии, особенно если принять во внимание, что ученик за десяток лет должен сделать для себя чуть ли не столько же открытий, сколько взрослые сделали до него за одну-две тысячи лет.

Значит, в центр образования должно быть поставлено, прежде всего, развитие творческих способностей и формирование стимулов к самообучению. Здесь есть два пути. Во-первых, это изменение содержания обучения таким образом, чтобы любой предмет стал, условно говоря, «задачником» — непрерывным решением проблем.

Проблемы и задачи формулирует учитель-Мастер, под его руководством эти проблемы решаются, именно он демонстрирует образцы нестандартных решений. Это перекликается с тем, о чем пишет польский ученый А. Гаральский: «Состояния вещей, возникающие в структурированном и гармоничном содействии возможности (материала, традиции, обстоятельств, склонности, таланта и т. п.) и необходимости (ведущей идеи, созидającego замысла, способа принятия судьбы, форм реализации свободы и т.п.), — это произведения творчества, произведения процесса творчества. Когда такое произведение обретает признание (в слабой версии: как благодаря творцу, так и тому обществу, в котором творцу довелось жить; в версии сильной: единственно благодаря

творцу) — как новое и ценное, тогда мы говорим, что было создано творение, что имеет место творческий акт» [1, с. 8].

Во-вторых, стоит обратить внимание на то, что педагогика и по сей день является скорее искусством, чем наукой.

А если это так, то какому из видов искусств она ближе всего? Конечно, не архитектуре, не живописи, не балетному искусству и даже не литературе. Педагогика готовит молодых людей к тому, чтобы, прежде всего, играть социальные роли — не обязательно ученого, инженера, экономиста, фермера, но непременно гражданина и творчески мыслящего человека.

Поскольку будущие социальные роли студентов юридических вузов относительно хорошо определены (следователь, прокурор, адвокат и т.д.), можно, перефразируя Шекспира, сказать, что мир юриспруденции — это театр, а юристы в нем актеры. Если же это так, то театральное искусство ближе всего к работе преподавателя юридических дисциплин, чем любое из искусств. Что их роднит?

Творческий потенциал педагога-юриста проявляется тем больше, чем более развито у него ассоциативное мышление, воображение и чем выше уровень рефлексии и саморегуляции. Не последнюю роль играет и наличие чувства юмора. Не последнюю роль в реализации творческого потенциала играют и компоненты актерских способностей. С одной стороны, это настроенность на интуитивное понимание студентов, способность посмотреть на себя их глазами (эмпатия), с другой, способность к игровой драматизации проблемы. А актерское творчество предполагает тренинг способности к эмпатии — способности перевоплощения не только в другого человека, но даже и «вживания» в неживой предмет.

Для творчества чрезвычайно существенен игровой элемент, творчество проявляется уже в детской игре. Вообще детская игра — не цель ребенка, а только средство. Если верно, что Бог творил человека по образу и подобию своему, то Творец, конечно, создавал не *Homo ludens* [2, с. 464], а *Homo creator*. Игра драматизирует реальность, удовлетворяет потребности в самовыражении. В свою очередь, самовыражение предполагает формирование отношения человека к окружающему миру, к другим людям, к самому себе. Принятие роли Другого предполагает сопереживание другому, идентификацию с ним, перевоплощение. А главное, в игре формируется привычка расширять проблемное поле, освобождаться от субъективизма, возникает убеждение в том, что всякий объект может быть системно представлен с разных точек зрения.

Весьма полезным, особенно в условиях наступления техногенной культуры, является и такое следствие упражнений в драматическом искусстве, как воспитание культуры чувств, стимулирование воображения, обогащение личного творческого опыта, снижение «зажатости», которая сдерживает интуицию и воображение.

Проведено уже достаточно много экспериментов, которые позволяют говорить о воспитании творческих способностей через театрализацию образования и драматизированные игры. Достаточно вспомнить о школьных театрах при духовных учебных заведениях в Украине еще в последней четверти XVII века, о театре в колонии А. С. Макаренко, о театральной педагогике Питера Слейда 60-х годов XX века в Англии (г. Бирмингем). Обучение драматическому искусству и сегодня входит в учебную программу большинства колледжей США. Во Франции существует многолетняя практика обучения юристов основам актерского мастерства.

Пора подумать об элементах театрализации любого учебного занятия. Педагогу необходимо знать и о наличии в театральной режиссуре различных систем работы над спектаклем. Это знание не только расширяет диапазон театрализации учебных занятий, но и само по себе означает возможность творческого отношения к работе над материалом, поскольку выводит за рамки привычных представлений. Ведь системы К. С. Станиславского, М. А. Чехова, Л. Курбаса, Б. Брехта, Е. Гротовского — это не что иное, как разные способы системного представления материала. Ни одно из упражнений, которые разрабатывались ими для актеров, не бесполезно педагогу — уже одно это указывает на функциональное родство актерского и педагогического творчества.

Актеры прекрасно знают, что спектакль провалится без соответствующей «атмосферы». Но и учитель должен знать, что такое «атмосфера занятия». Как нельзя знать христианской морали только по одной из заповедей, как нельзя понять Геракла только по одному из его подвигов, так нельзя понимать пьесу по одному эпизоду. Но также нельзя знать геометрии, запомнив лишь одну аксиому, тригонометрии, разобравшись только с тем, что такое тангенс. Нельзя понять ни одну из математических дисциплин, не умея определить предмета математики в целом, вне общего математического контекста. Но спросите о предмете математики студента — часто ли вы получите вразумительный ответ? Во всех случаях речь идет о целостности систем, а понимание материала тем выше, чем выше эта самая целостность представления материала.

Кроме того, любой актер знает, какую роль играет оформление спектакля, именно оно создает определенное настроение и восприятие происходящего на сцене. Целостность «атмосферы» создается не только полнотой представления, но и контекстом. Художник Д. Боровский, оформляя спектакль по пьесе А. Чехова «Три сестры», придумал такое решение: пустая сцена, некоторая мебель и весь спектакль сыплются осенние листья. Сестры говорят о весне, а листья сыплются. В конце акта все по колено в листьях. Зима, холодно, вьюга — второй акт, а листья сыплются — умирает жизнь. Атмосфера порой способна сказать гораздо больше, чем текст. Она обладает силой одухотворения спектакля. Вот и для занятий по любой дисциплине важен его контекст. Дело и в оформлении самой лекции, и в той последовательности, в какой

изучаются предметы, и в том, какого типа педагог заходил в аудиторию до вас.

Часто говорят, что такой-то юрист прошел такую-то школу. И здесь есть параллели с театральными школами. Актер с гордостью расскажет, какую актерскую школу он прошел. Именно в этой школе он приобретает инвариантные навыки — основу его профессии. Актерская школа накладывает отпечаток на всю дальнейшую работу. Скажем, в итальянской комедии дель арте большое значение придавалось легкости, быстроте и живости воображения. Принцип импровизации требовал от актеров мгновенного перевоплощения, способности быстро угадать и развить намек партнера, по нескольким деталям воссоздать в воображении обстановку, место действия, искусно обращаться с бутафорскими вещами, как с подлинными предметами. Воображение давало возможность увидеть в условных масках олицетворение человеческих характеров. Это затем не мешает работать актеру в спектаклях разных режиссеров и разных театральных школ. Но это то, что позволяет актеру на уровне сознания и подсознания управлять своим актерским мастерством. Без школы актер, даже если он самобытен и одарен от природы, несостоятелен. Всегда видно, если актер не прошел определенной школы. Однако школа — это только начало профессии, далее — постоянная работа над собой всегда и везде.

Но и педагог должен иметь возможность гордиться школой, которую он прошел. Пройденная педагогом школа будет чувствоваться всю оставшуюся жизнь. А без школы Мастера путь Ученика к собственному статусу мастера долг и труден. Но много ли сегодня найдется педагогов, которые прошли какую-то особую педагогическую школу?

Опытные педагоги сталкиваются с тем, что один и тот же материал им приходится излагать по многу раз, из года в год. Всегда есть опасность заштамповаться и утратить творческий настрой. Обратимся к параллели с театром. Французский актер Коклен говорил о том, что портрет роли возникает и закрепляется в его воображении как законченная, во всех деталях продуманная и разработанная модель, а затем созданный воображением образ с возможным совершенством копируется, изображается актером, который как сторонний наблюдатель искусно «представляет» его зрительному залу. Не становится ли педагог просто актером, играющим самого себя, когда приходится воспроизводить однажды уже созданную роль?

Иначе подходит к этому Ежи Гротовский: «Почему Ришард Чесляк был столь же великим актером, сколь в другой сфере искусства был велик Ван Гог? Потому что он был в состоянии установить единство между отдачей себя и — точностью. Овладев партитурой игры, он мог уже дальше придерживаться ее вплоть до малейшей детали» [3, с. 244].

Е. Гротовский сравнивает роль, которую предстоит сыграть актеру, с партитурой музыканта. Процесс повторяется, но повторяется здесь и сейчас. Значит, актер (и педагог!) никогда не может быть тем же, хотя

все детали партитуры сохраняются. Если актер в процессе репетиций освоил партитуру как нечто естественное, органичное, если перед выступлением он готов к совершению акта самовыражения, к служению (но не самому себе), тогда каждый спектакль достигнет своей полноты: «Разработанная в подробностях структура — Действие, Акция — вот ключ; если структуры нет — все размывается, все превращается в «жиденький супчик» [3, с. 266]. Педагогу-юристу полезно помнить важную актерскую заповедь. Актер не должен играть для зрителей, он должен — сознательно — играть перед лицом зрителя, в присутствии зрителей.

Иногда говорят, что работа актера — это работа по вдохновению, вся соткана из интуиции, а работа педагога непременно рациональна. Идея К. С. Станиславского состояла именно в том, чтобы сделать подсознательное (чувства, эмоции) плодом сознательной работы актера над собой. По-видимому, любая творческая работа, включая педагогическую, предполагает такую рационализацию.

Тренинг («психотехника») К. С. Станиславского ставит своей целью достижение готовности психики к рациональному управлению творческим процессом. Элементы этого тренинга — с его ориентацией на целесообразность и продуктивность — могли бы входить в деятельность педагога. Ведь и преподаватель, как актер, должен обладать умением жить в «предлагаемых обстоятельствах». Тому же педагог обучает ученика, чтобы тот действовал естественно и раскованно — ведь это является необходимым условием творчества.

Вот схема некоторых черт творческого тренинга по К. С. Станиславскому, которые, с соответствующей конкретизацией и изменениями, могли бы быть включены в систему подготовки педагогов.

I. Тренинг для приобретения элементов органического действия: 1) начало творческого процесса; 2) смотреть — и видеть!; 3) слушать — и слышать!; 4) память ощущений и эмоций физического самочувствия; 5) мышечный контролер.

II. Тренинг сценических действий: 1) простейшее действие; 2) беспредметное действие; 3) темпо-ритм; 4) взаимодействие с объектом и партнером; 5) действие в необычных обстоятельствах («верить в невероятное»); 6) действие в группах («чувство мизансцены и формы»).

III. Упражнения для вхождения в постоянную творческую деятельность: 1) тренинг «самонаблюдения», помогающий «приобретать привычки, вытесняющие недостатки природы»; 2) «туалет-настройка», рассчитанная на то, чтобы нужными упражнениями «размять» и разблокировать творческий аппарат, на то, чтобы достичь нужного самочувствия, необходимого на данной репетиции или спектакля.

Кроме того, К. С. Станиславский учил, что задачи творческой работы педагога лучше решаются, если они делятся на элементы, если ставятся промежуточные цели. Вместе с тем, нельзя забывать и о «партитуре» занятия в целом. Педагог выступает в роли не только актера, но и ре-

жиссера. Как актер должен знать свою сверхзадачу, так и педагог, о чем бы он ни говорил, должен помнить не столько о сумме знаний, сколько о развитии творческих способностей студентов и о приближении к нравственному идеалу. Вообще, всегда полезно взглянуть на занятия глазами режиссера — как на спектакль. Тогда вся система и метод К. С. Станиславского могут служить методической базой подготовки не только педагога, но и студента к творческой деятельности.

Не только у К. С. Станиславского, но и у других известных режиссеров можно обнаружить много интересного и полезного педагогу. Так, например, Михаил Чехов предложил, как он это называл, «теорию имитации». Он предлагал актеру имитировать образ, а потом задавать ему вопросы и ждать ответа. М. Чехов полагал, что образы возникают вне актера и живут независимой жизнью. В отличие от К. С. Станиславского, М. Чехов не предлагал «войти» в роль персонажа. Он предлагал другой термин — «сочувствие»: «Художник в вас страдает за Гамлета, плачет о печальном конце Джульетты, смеется над выходками Фальстафа» [4, с. 267]. Отношение к образу — путь к подсознанию — это один из главных девизов М. Чехова.

В зависимости от самооценки и материала педагог сам мог бы решить, какой путь ему избрать в каждом конкретном случае — К. Станиславского или М. Чехова. Упражнения, которые предлагал М. Чехов, были направлены на выработку внимания именно к процессу, а не к статике. Не просто вообразить себе нечто, а увидеть в развитии, в движении, в изменении: молодой человек превращается в старика, зеленый побег развивается в ствол, в ветви, в дерево и т.д. А особое внимание он уделял импровизации. Импровизирующий актер чувствует себя творчески свободным: на каждом спектакле подсознание подсказывает ему новые неожиданные краски.

У Ежи Гротовского педагог мог бы учиться не столько технике подготовки к занятию, сколько концентрации именно на творческом процессе. Это — техника «просветления». Его метод был направлен не на обучение приемам работы, а на снятие тех препятствий, которые в духовном процессе актера (педагога) может воздвигнуть перед ним его собственная индивидуальность. Иначе говоря, Е. Гротовский шел путем, который можно назвать — «путем отрицания», т.е. не путем накопления приемов и умений, а путем снятия препятствий. Он полагал, что любой текст — это только средство для творчества, для того, что актер сделает с помощью интонации, жеста и других приемов, сблизил творческий процесс с исполнением.

В конце концов, творчество — это восполнение того, что в нас является нашей же собственной пустотой, калечащим нас недостатком, для того чтобы осуществиться или же прийти к «исполнению себя». Это — единоробство с правдой о самом себе. Для Е. Гротовского театр (соответственно, для педагога — вуз) — это место провокации. Это — место вызова, брошенного себе и зрителю (студентам), место наруше-

ния табу, трансгрессии. Актер (и в идеале — педагог) культивирует в себе установку на «святость», готовность принести себя в жертву творчеству, а не на то, чтобы быть «куртизаном», суммирующим умения и навыки.

Для педагогического творчества особо важен известный принцип Е. Гротовского *hic et nunc*: педагог, как и актер, не столько должен рассказывать о творчестве кого бы то ни было, а должен здесь и теперь, перед именно данной аудиторией демонстрировать творческий процесс. Действительность сиюминутна, она не иллюстрирует жизнь «по аналогии», а происходит непосредственно, хотя материя происходящего может быть из другого времени и места — из прошедшего или будущего. Творчество — это всегда «акт исповеди». Только в этом случае зритель (или студент) воспринимает происходящее как феномен, несущий в себе неопровержимую подлинность.

Разумеется, простые ссылки на прекрасные образцы театрального творчества для юридического педагога остаются лишь слабым стимулом к творчеству собственному. Как в театре изучение теории дает не слишком много, если рядом нет Мастера, так и в педагогике вообще, а в юридической педагогике в частности не обойтись без Мастеров своего дела, причем самых разных стилей. В современных условиях явного кризиса образования очевиден дефицит таких Мастеров. Без них выход из кризиса весьма проблематичен.

Л и т е р а т у р а

1. Гаральский А. Теория творчества / *А. Гаральский* ; пер. с пол.: В. Яворовский, В. Игнатов, Т. Милова, И. Бобков. — СПб. : Невский Простор, 2004.
2. Хейзинга Й. *Homo ludens*. В тени завтрашнего дня : пер. с нидерл. / *Й. Хейзинга* ; общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. — М. : Прогресс, 1992.
3. Гротовский Ежи. От Бедного Театра к Искусству-проводнику : сб. ст. / *Ежи Гротовский* ; пер. с пол., вступ. ст. и прим. Н. З. Башинджагян. — М. : Артист. Режиссер. Театр, 2003.
4. Чехов М. Литературное наследие. В 2 т. Т. 2. Об искусстве актера / *Михаил Чехов*. — М. : Искусство, 1986.

А н н о т а ц и я

Овчинникова А. П. Творческий характер юридической педагогики. — Статья.

В статье проводится параллель между театральной и юридической педагогикой. Высказывается идея использования актерских методов создания роли и актерского тренинга в деятельности преподавателя юридических дисциплин.

Ключевые слова: творчество, театральная педагогика, юридическая педагогика, тренинг.

А н о т а ц і я

Овчинникова А. П. Творчий характер юридичної педагогіки. — Стаття.

У статті проводиться паралель між театральною та юридичною педагогікою. Висловлюється ідея використання акторських методів створення ролі та акторського тренінгу у діяльності викладача юридичних дисциплін.

Ключові слова: творчість, театральна педагогіка, юридична педагогіка, тренінг.

S u m m a r y

Ovchinnikova A. P. Creative nature legal pedagogic. — Article.

In article is conducting parallel between theatrical and legal pedagogies. There is idea of the use the actor's methods in activity of the teacher of legal discipline.

Keywords: creative activity, theatrical pedagogies, legal pedagogic, training.