

Эрика Паротти

ДРАМАТИЗАЦИЯ И ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА В ДЕТСКОМ САМОДЕЯТЕЛЬНОМ ТЕАТРЕ 1920-Х ГОДОВ

В статье рассматривается феномен детского театра 1920-х гг., ставший мощным педагогическим и идеологическим орудием. При анализе принимаются во внимание два ключевых фактора, которые играли роль в развитии детского театра в изучаемый период: создание Единой трудовой школы и распространение так называемого самодеятельного театра. Согласно педагогическим исследованиям того времени, использование драматизации в школе способствовало обучению детей, удовлетворяя их естественный «драматический инстинкт». Кроме того, с пропагандистской точки зрения непрофессиональная сцена рассматривалась как идеальная форма пролетарского искусства. В обеих сферах большое значение уделялось театру как средству развития самостоятельности, активности и творчества учащихся — основных навыков для формирования ребенка как нового советского человека. Педагогические и идеологические принципы раннесоветского детского театра подробнее анализируются на примере творчества А. А. Бардовского.

Ключевые слова: детский театр, детское творчество, советская педагогика, драматическая игра, единая трудовая школа, самодеятельный театр, массовые игры, Александр Бардовский

Эрика Паротти

Миланский государственный университет

Милан

erika.parotti@unimi.it

Введение

Исследования театра как средства детского воспитания начались более чем за сто лет до Октябрьской революции. Сведения о первом детском театре относятся к концу XVIII в., но лишь во второй половине следующего столетия в русских интеллектуальных кругах началась дискуссия о детской драматургии, связанная с именами Николая Пирогова, Константина Ушинского и Алексея Острогорского¹. Тем не менее именно в начале XX в. вследствие бурного развития педологии и педагогики в России и за рубежом детский театр стал объектом серьезного научного изучения. Во время двух первых всероссийских съездов по педагогической психологии в России, проходивших в Санкт-Петербурге в 1906 и 1914 гг., детский театр обсуждался в свете актуальной тогда переоценки связи детства и творчества. В те годы ученые не только прилагали усилия для создания профессиональной театральной сцены с подходящим для детей репертуаром (театр для детей), но и высказывались в пользу театра, в котором главную роль играли бы дети и выступали бы в роли актеров, зрителей, а также режиссеров и организаторов (детский театр)². После появления работ некоторых западных педагогов, в частности Н. Тичера и Г. С. Холла (переводы которых стали очень популярными в России), была разработана теория использования драматизации как воспитательного метода. Она была основана на двух взаимосвязанных принципах: игре и драматическом инстинкте. В естественной игровой деятельности дети инстинктивно воспроизводят то, с чем сталкиваются в жизни: отправление поезда, осмотр пациента врачом, птицы на ветках деревьев и т. д. В основе игры лежит принцип имитации и подражания (собственно, драматический инстинкт), который составляет суть актерской игры: «Драматичность — естественное и нормальное свойство действия, и... драматическая деятельность есть главный фактор детской жизни и воспитания детей за стенами школы, где, на самом деле³, и происходит их воспитание в большей своей части» [Чебб 1920, 13]⁴. Этот инстинкт при условии его удовлетворения и направления в правильное русло способствует развитию моторики и интеллекта ребенка. После Революции педагогический интерес — а вместе с ним и интерес к театру как средству воспитания — возрос и при этом приобрел явную политико-идеологическую окраску.

Настоящая работа ставит перед собой две цели: с одной стороны, представить общий обзор (который, разумеется, не претендует на полноту, ввиду крайней сложности предмета и отсутствия фунда-

ментальных работ на эту тему)⁵, феномена детского театра в Советской России 1920-х гг., выделив заложенные в нем педагогические, художественные и идеологические принципы; с другой — показать их конкретное применение и воплощение в текстах и сценических практиках эпохи. В первом разделе статьи детский театр будет рассматриваться в свете двух явлений, которые способствовали его развитию и теоретизации: появление единой трудовой школы и самодеятельного театра. Будет продемонстрировано, как творческое самовыражение детей оказалось в центре внимания педагогики и пропаганды этого времени. Во втором разделе мы прослеживаем, как выделенные нами черты и основные принципы обеих сфер отразились в работах педагога, преподавателя и театроведа Александра Александровича Бардовского⁶.

Трудовая школа: наследие предреволюционной и западной педагогики в воспитании нового советского человека

В 1920-е гг. наряду с развитием профессиональной сцены для детской аудитории (например, появлением системы ТЮЗов [Water 2012]) началось официальное внедрение театральной практики в работу новой советской школы.

Единая трудовая школа была основана в 1918 г. декретом ВЦИК с целью обеспечить светское, бесплатное обучение смешанного типа (без разделения по половой принадлежности или по направлениям), а значит и всеобщие возможности и право «идти по лестнице [школы] до ее наивысших ступеней» [Основные принципы 1999, 40–47]. Были предусмотрены две обязательные ступени образования, которые существенно отличались с точки зрения программ и видов работы в классе: первая ступень охватывала детей с восьми до тринадцати лет, вторая была адресована ученикам с тринадцати до семнадцати. «Единство» и труд также составляли базу нового метода преподавания советской школы, так называемого комплексного метода⁷. Он отменял традиционное предметное разделение в пользу смешанного подхода в рамках макро-тем, которые должны были приближать «изучаемое в школе к жизни, к интересам и потребностям ребенка» [Богомолова 2013, 37–38]. Среди примеров макро-тем были такие, как «ребенок», «семья», «деревня».

На основании анализа предисловий к различным изданиям учебника И. А. Челюсткина «Методы работы в трудовой школе» (1927), можно заметить, что трудовая школа была в части концепции в большой степени обязана западной и дореволюционной пе-

дагогике [Fitzpatrick 2002, 7]. Отсылка к Дальтон-плану американки Э. Паркхерст⁸ и восстановление игрового принципа указывают на то, что жесткого разрыва с педагогическими исследованиями и практиками досоветского периода не произошло: «От методов преподавания зависит... будет преподавание скользить по поверхности детского мозга, не оставляя на нем почти никакого следа, или, наоборот, это преподавание воспринимается радостно как часть детской игры, как часть детской жизни, сольется с психикой ребенка, станет его плотью и кровью» [Челюсткин 1927, 8]. Каждый метод в изложении И. А. Челюсткина предусматривал включение моторного труда (согласно теориям, выдвинутым уже такими педагогами, как Дьюи, телесная память рассматривалась как самый действенный инструмент усвоения ребенком новых знаний), а часть труда была исследовательской, что подразумевало изучение и самостоятельное решение ребенком полученного задания. Среди предлагаемых методов (лабораторный метод, ручной труд как метод, рисование как метод, экскурсионный метод) присутствует и драматизация.

И. А. Челюсткин в своих тезисах наследует дореволюционным педагогическим концепциям «игры» и «драматического инстинкта»: «Драматизация в детском развитии берет свое начало от игры и всецело сливается с ней» [Челюсткин 1927, 115]; «Детские игры представляют собой первоначальную форму их драматического творчества» [Там же, 116]; «Отрицать драматизацию — это значит идти против детской природы, их (так в источнике — Э.П.) психологической потребности» [Там же, 116]. Будучи по форме разновидностью игры, драматизация достигала воспитательной цели в процессе, а не в результате, то есть в представлении/разыгрывании выполняемой работы. В связи с этим присутствие публики на работах по драматизации не приветствовалось, чтобы дети не впадали в искусственную и неестественную демонстрацию своей личности. Еще в XIX в. педагоги предупреждали о «рисках» театрального искусства, которое может научить ребенка фальши (в этом смысле негативно высказывался, например, Н. И. Пирогов в знаменитой статье «Быть и казаться» (1858)).

Суммируя установки официальных документов [Программы 1921], методических работ [Челюсткин 1927] и сборников материалов того времени [Соловьева 1923; Петрова 1924; Ауслендер, Бонди 1927; Шер 1924], можно выделить несколько ключевых постулатов о пользе драматизации как метода воспитания. По мнению педагогов, она способствовала развитию ребенка в пяти направлениях:

- Моторное — помогает приобрести «язык движения» [Челюсткин 115, 1927], дисциплинируя спонтанные детские движения;
- Моральное — аморальные детские наклонности направляются в иное русло и сублимируются в игре-драматизации;
- Эстетическое — драматизация поощряет «пластическое восприятие жизни» [Программы 1921, 335], прежде всего потому, что предполагает органичное соединение различных искусств, таких как рисунок, живопись, скульптура, музыка и слово⁹;
- Эмоциональное — способствует проявлению эмпатии и становится упражнением по регуляции эмоций [Соловьева 1923, 6];
- Интеллектуальное — способствует развитию памяти, речевых способностей, внимания и практических навыков, которые вырабатываются благодаря ответственному отношению к постановке.

Вместе с тем следуя установке на «подготовку к жизни», педагоги считали, что драматизация поощряет формирование личных качеств, необходимых для нового советского человека: активности, понимаемой как личная инициативность, особенно творческая; самостоятельности и самодеятельности, необходимых для автономной проработки материала, который был предметом драматизации; коллективности, которая проявлялась в сотрудничестве актеров и режиссера. Таким образом, основным стержнем, вокруг которого строились методы преподавания в советской школе 1920-х гг., и в частности драматизация, было автономное развитие детского творчества. Оно не должно было подвергаться жесткому контролю со стороны взрослых. Учителям рекомендовалось ограничиться ролью наблюдателей во время занятий, сохраняя чисто педагогический, но не режиссерский настрой: их задача должна была ограничиваться только презентацией материала, иллюстрацией задачи и наблюдением, без навязывания собственного видения: «Разбор характеров действующих лиц, их переживаний, сущности и значения драматических положений в сложных пьесах... — все это должно быть делом самой детской группы, при чем (так в источнике — Э. П.) роль руководителя — не навязывание своего понимания пьесы, своей трактовки действующих лиц, а лишь общее руководство работой детского коллектива...» [Программы 1921, 336].

Среди различных существовавших тогда типов драматизации наиболее распространенными были следующие: выразительное чтение, которое требовало, чтобы дети владели мимикой и жестики; живая картина — очень близкая к мимической сценке (предполагалось, что несколько учеников, получив задание, примут определенные позы, чтобы остальные угадали, что именно они представляют); драматические игры — спонтанные детские игры (например, салки, но и распространенные игры в «войнушку» или воображаемые опасные путешествия), в которых моторный компонент преобладал над разговорным. В этих играх, исполняемых по примитивному сценарию, в центре внимания педагога должна была оставаться плавность и пластичность детских движений. Кроме того, предполагались такие типы драматизации, как импровизация (обычно на основе заданного фрагмента); инсценировка — драматизация литературного текста; детские спектакли — спектакли с полной сценической подготовкой (декорации, костюмы, реквизит), созданные на основе существующего драматического/литературного текста или подготовленного самими детьми.

Материал для подготовки драматизации также варьировался исходя из возраста учеников и их владения определенным типом деятельности: поначалу желательно было выбирать короткие сцены из повседневной жизни или темы из народных сказок, а потом переходить к более объемным и сложным текстам, например, пьесам таких классиков, как Пушкин, Чехов, Горький, к сказкам Андерсена и литературным шедеврам, например, «Мертвым душам» Гоголя или «Робинзону Крузо» Дефо. Несмотря на рекомендацию всегда отдавать предпочтение текстам на современные темы, связанные с новым советским бытом, ограниченный репертуар новых произведений вынуждал возвращаться к самым известным сочинениям прошлого. Поэтому использование произведений на современные темы чаще встречалось в коротких формах, например, импровизациях, где имелся больший простор для свободного творчества (среди самых распространенных примеров фигурируют появление самовара в отдаленной деревне; обсуждение празднования официального торжества в общественном месте, например, в вагоне пассажирского поезда; дети из бедной семьи, которых не пускают в школу и заставляют работать). Использование столь разных тем в качестве сценического материала согласуется с данными по истории становления театра для детей 1920-х гг., обнаруженными Джулией Де Флорио [De Florio 2020] и в целом с экспериментами по синкретическому искусству, распространенными в это время.

Тем не менее стоит отметить, что, несмотря на интенсивную теоретическую разработку жанров — если так их можно обозначить — новейшей драматизации, сборники текстов этого времени не всегда находятся на высоком уровне с точки зрения формального новаторства. Многие произведения, хотя и касались злободневных на тот момент тем, классифицируются в трудах педагогов как детские спектакли, то есть представления классического типа, появившиеся задолго до возникновения трудовой школы. Примером может служить сборник пьес на историческую тему Е. Петровой [1924] для использования в дополнение к школьным урокам. Эти пьесы, хотя и помогали восполнить неотложную потребность в прикладном дидактическом материале, на которую указывали многие педагогические работы, представляют собой драматические тексты в русле дореволюционной традиции: сюжет раскрывается через действия и сцены за счет обмена репликами между персонажами, снабженными подробными характеристиками. То же относится и к авторским текстам в сборниках Шер [1924] и Соловьевой [1923], которые работали со сказками и народными рассказами. Несмотря на то, что в предисловии к сборникам подчеркивается важность игрового компонента в представлении, которое не должно никоим образом ориентироваться на подготовленные позы и жесты, указанные выше формальные особенности текстов давали мало пространства для реализации свободного детского творчества. Диалоги и подробное описание действий оставляли немного возможностей для игры, понимаемой как свободная импровизация.

Особняком стоит работа С. Ауслендера и С. Бонди [1927]. В их сборнике, полностью посвященном темам современного общества — революционная борьба, пионеры, новый быт, — предлагаются не полные сценические тексты, а лишь серия сюжетных набросков, которые могли адаптироваться в зависимости от условий постановки и фантазии самих детей. Тексты представлены в виде пунктов, отражающих основные повороты развития сюжета, остальное действие предоставлено импровизации. В то же время в отсутствие сведений о сценической практике сложно представить, как в действительности могли быть эти тексты представлены на сцене.

Другим важным контекстом при изучении детского самодеятельного театра является увлечение массовыми театрализованными мероприятиями. Массовое действо представляет собой одну из самых характерных и распространенных форм самодеятельного театра первых лет после революции. Речь идет о массовых представ-

лениях (до 10 000 актеров), требовавших для постановки больших открытых пространств. Массовые представления предлагали мифологизированную картину истории, в которой недавнему прошлому господства буржуазии противопоставлялось идеальное настоящее, где уже было достигнуто социальное равенство. В этом смысле показательны названия массовых действ: «Пантомима Великой Революции» (1918), «Мистерии освобожденного труда» (1920), «Борьба труда и капитала» (1921). Сценарий представления был очень простым: часто он ограничивался базовой структурой, которая разделялась на отдельные действия, распределенные между различными актерскими коллективами. Благодаря большому количеству исполнителей простейшие движения, например, поднятие руки, обладали большим визуальным эффектом. Каждым коллективом управлял ведущий актер, который отдавал команды, в то время как общий ход и эффект массового действия планировался и контролировался главным режиссером. Среди самых знаменитых режиссеров, подвизавшихся в этом жанре, были Ю. Анненков, Н. Альтман и Н. Евреинов, последний в 1920 г. руководил знаменитой постановкой «Взятие Зимнего дворца», реконструировавшей события октября 1917 г. [Di Giulio 1985, 114–125].

Еще одним популярным типом массовых представлений были спортивные. Чаще всего это также было представление с большим количеством участников, обыкновенно включаемое в программу общественных празднований. В отличие от массовых зрелищ, о которых шла речь выше, драматическая основа спортивных представлений была весьма пластичной (например, индийцы и коммунисты против английских колонизаторов) и в основном состояла из физкультурных номеров и коллективных игр в сопровождении музыки и маршей [Шалаева 2001, 281–300; Жбанкова 2018, 132–140].

Наиболее яркая и новаторская пора для самодеятельного театра продолжалась чуть больше десятилетия, но, несмотря на это, он заметно повлиял на практику и жанровые формы детского театра, в свою очередь, присвоив такие педагогические приемы, как импровизация и коллективная игра [Di Giulio 1985, 47].

Пропаганда и педагогика в массовых театрализованных играх А. Бардовского

В динамичной панораме детского театра второй половины 1920-х гг. особенный след оставила деятельность Александра Александровича Бардовского (1893–1942). Уроженец Санкт-Петербурга

и выходец из еврейской семьи, Бардовский получил подготовку как педагог и учитель литературы¹⁰. Однако сильное увлечение театром привело его на некоторое время к преподаванию в Институте сценических искусств. Кроме того, как следует из предисловий к некоторым его работам [Бардовский 1924, 5–20; Бардовский 1928, 3–8], долгие годы он занимался изучением театра как инструмента детского развития, проводя свои исследования в различных театральных студиях Ленинграда — среди них студия «Вольная Комедия», местный ТЮЗ и Передвижной Театр Гайдебурова, при котором в 1923 г. он основал Театрально-педагогический кружок (участниками его стали студенты художественных и педагогических вузов). Он также состоял сотрудником культурных и образовательных организаций, таких как Дом Искусств и ленинградское ГУБОНО. На момент гибели от истощения зимой 1942 г. в блокадном городе Бардовский был учителем русского языка и литературы в школе № 156 и аспирантом Ленинградского института усовершенствования учителей¹¹. Бардовский написал книгу «Театральный зритель на фронте в канун Октября» (1928)¹² и составил несколько сборников театральных игр, например, «Путешествие в Африку» (1924), «Бунт игрушек» (1925), «Игры с детьми» (1928) и «Да здравствует солнце» (1929).

Для трудов Бардовского характерно то сочетание политической идеологии и педагогических принципов, которое объединяло строителей детского театра раннесоветской эпохи. Однако в его творчестве, как мы постараемся показать ниже, оно приобрело специфические авторские черты.

Прежде всего, можно отметить, что в выборе тем творчество Бардовского несомненно имеет пропагандистский уклон: «Путешествие в Африку» и «Освобождение черных братьев» [Бардовский 1928, 23–32] посвящены большевизации африканских стран; в «Бунте игрушек» речь идет о революции; игра «Война войне» [Бардовский 1928, 9–22] посвящена проблеме военизации; «Храбрые коммунальщики» [Бардовский 1928, 33–51], «В погоне за книжкой» [Бардовский 1928, 52–56] и «Да здравствует солнце» — теме распространения нового советского быта. Тем не менее заметно, что Бардовский старается не ограничивать свои произведения рамками политического заказа, сознавая, что для того, чтобы постановка в детском театре была удачной, необходимы приложения педагогических усилий. Этот аспект освещен в предисловии к игре «Война войне»: «Вообще, организовано, театрально-постановочно играть „в войну“ вряд ли является педагогически доступным, как бы мы

ни хотели проводить военизацию. Детей и молодежь в этом отношении и без игр скорее придется сдерживать, чем поощрять. Другое дело — разъяснять детям смысл грядущей войны и связывать предстоящую нам оборону с основами спорта. Именно это и преследовалось в игре „Война войне“» [Бардовский 1928, 6–7].

Педагогический подход Бардовского проявляется и в выборе жанра, который хотя и близок в некоторых чертах к новому постреволюционному театру, во многом от него отличается. На первый взгляд, представления Бардовского о жанрах постановок не укладываются в формы драматизации для детей, рассмотренные выше: они обозначаются им как «массовые театрализованные игры». Скорее, речь идет о коллективных представлениях, напоминающих массовые действия [Жбанкова 2018]. В играх, разработанных автором, есть двигательный компонент, который приближает их к драматическим играм и массовым действиям спортивного типа, откуда заимствованы песни, марши и гимнастические упражнения. С другой стороны, постановки характеризуются значительными нарративными включениями и формами организации сюжета, которые приближают их к массовым действиям драматического типа.

Массовая театрализованная игра, которую Бардовский развивал начиная с «Путешествия в Африку», предполагает большое число участников (200–300 детей), разделенных на группы по 15–40 человек, каждая из которых отмечена определенным опознавательным знаком. Каждую группу возглавлял так называемый игральщик — обычно ученик старших классов, пионервожатый, педагог или студент педагогического или художественного вуза, подчинявшийся в свою очередь указаниям дирижера — фигуры, за которой скрывался режиссер-постановщик. Большое число участников подразумевало использование обширных пространств, например, спортзалов, театральных помещений, просторных дворов или парков¹³. В то же время подобные пространства (вкуче с ограниченными финансовыми ресурсами), делали невозможным использование сложной сценографии, особенно в связи с непрерывным движением групп детей и быстрыми сменами сцен. В связи с этим устанавливались условные пространственные разграничения: один угол комнаты (или парка) мог представлять Ленинград, в то время как противоположный угол становился в коллективном воображении другим городом или даже другой страной [Бардовский 1924]. Иногда, чтобы избежать путаницы или использовать одно помещение несколько раз, применялись большие плакаты с указателями [Бардовский 1925; Бардовский 1929]: один угол комнаты (или парка)

мог представлять Ленинград, в то время как противоположный угол становился в коллективном воображении другим городом или даже другой страной [Бардовский 1924]. Структура игры похожа на массовые празднования, но по сравнению с ними имеет одно серьезное отличие, в котором раскрывается «педагогический взгляд» автора: широкую возможность для импровизации в рамках разработанного сюжета¹⁴. Хотя для полного успеха представления необходима идеальная согласованность между различными игроульщиками, для детей остается много возможностей свободно импровизировать в заданных ситуациях. Частные включения импровизации объясняются необходимостью удовлетворить драматический инстинкт ребенка, который выражается только в игре: «Понятие драматическо-актерской фактуры ребенку чуждо: он может играть, только импровизируя» [Бардовский 1928, 3]. В связи с этим педагог уточняет, что тексты массовых театрализованных игр имеют рекомендательный характер; в них каждый раз нужно вносить изменения, адаптируя их, исходя из условий представления (место, количество участников, повод и т. д.) и постоянно меняющегося состава детей, которые ничего не репетировали [Там же, 4].

Согласно рекомендациям учебников для трудовой школы и элементам импровизации в рассмотренных выше сборниках [Ауслендер, Бонди 1927] многие импровизационные ситуации имеют повседневно-бытовой характер, а потому легко воображаются детьми: например, участников просят представить приготовления ко сну или утренние сборы с воображаемым завтраком [Бардовский 1929, 21–24] либо показать поездку на трамвае [Там же, 28–30]. Даже когда ситуации далеки от реальной жизни и приобретают «эпический» характер, который придает более возвышенный эмоциональный тон игре [Бардовский 1924, 9], они тем не менее могут быть сведены к драматическим играм, доступным фантазии любого ребенка (игра в войну, воображаемые путешествия и т. д.). Например, в «Путешествии в Африку» юные участники должны представить крушение поезда [Бардовский 1924, 32–34] и кораблекрушение, которые мешают путешественникам добраться до африканского континента [Там же, 36–38]. На основе такого коллективного «воображаемого» формировались оживленные массовые сцены.

Повсеместное использование физической активности в работах педагогов является идеальным связующим звеном между моторным трудом, рекомендованным трудовой школой, и общим распространением физкультуры в Советской России. «Практический» аспект

массовых театрализованных игр проявляется не только в физических упражнениях, но и в выполнении реальных действий и использовании определенных предметов. Подобные элементы сближаются с более общим имитационным характером импровизаций, рассматривавшихся выше. Например, в игре «Да здравствует солнце» дети должны проверить друг у друга руки и ногти и указать на того, кто не соблюдает правил гигиены [Бардовский 1929, 38], выполнить дыхательные упражнения, чтоб сохранять легкие здоровыми [Там же, 42], собрать мусор, заранее раскиданный по сцене [Там же, 51], поровну раздать в группе полученный продуктовый паек [Там же, 54–55]. В педагогической идее «делать по-настоящему» соединяются и потребность взрослых привить юным гражданам гигиенические привычки, принудив к их реальному исполнению, и более общий принцип «подготовки к жизни», исповедуемый трудовой школой.

Для того чтобы более наглядно продемонстрировать реальное сценическое воплощение рассмотренных выше принципов, а также прояснить, как предложенные в массовых играх Бардовского действия поощряли выработку у детей активности, коллективности, самостоятельности и самодеятельности, принципиально важные как для развития ребенка, так и для формирования нового советского гражданина, — мы коротко проанализируем уже упоминавшуюся выше игру Бардовского «Да здравствует солнце!», посвященную предотвращению туберкулеза. Игра была заказана туберкулезным диспансером Центрального района Ленинграда. Она была представлена во дворе диспансера 3 июня 1928 г., а затем повторялась 23 числа того же месяца по случаю туберкулезного трехдневника¹⁵ [Бардовский 1929, 5]¹⁶. Действие происходит в Солнцеграде, утопическом коммунистическом городе, который сталкивается с ужасной атакой вредителей здоровья (их олицетворяют крыса, таракан, клоп, блоха, муха и мусор). В результате разворачивается настоящая война, которая заканчивается победой Солнцеграда, открытием судом над побежденными, их изгнанием и восстановлением порядка, сопровождаемым триумфальным празднованием горожан.

«Да здравствует солнце!» имеет очевидную пропагандистскую цель, которая идеально вписывается в широкую кампанию по борьбе за охрану здоровья под эгидой Наркомздрава. Политическая цель игры отражается в присутствии многочисленных элементов, позаимствованных у праздничных и агитационных театральных представлений; прежде всего, это представление утопического настоящего, типичное для массовых действий драматического харак-

тера. Его символом становится Солнцеград, пример идеального социалистического города; во-вторых, резкое противопоставление добра и зла (наиболее явно представленное в жанре агитки), которое разрешается поражением врагов и победой коммунизма; наконец, использование характерных для пропаганды песен и лозунгов (например, песни «Мы пойдем к буржуям в гости» [Там же, 44]). К этому добавляется рекомендация включения агитсуда — одной из самых популярных разновидностей пропагандистского представления, которое, по мнению Е. А. Вуд, было наиболее действенным способом научить публику поступать «по-большеvistки» («act Bolshevik») [Wood 2005, 10]. Суд над врагами здоровья, на котором дети оказываются присяжными, по функции напоминает агитационные суды. Призыв к участникам поступать и судить врагов согласно нормам и ценностям коммунизма должен был обеспечить моральное воспитание нового человека.

Сценическое развитие игры выглядит следующим образом:

- Эпизод I [Там же, 17–23]: Дирижер в роли председателя Солнцеградского народного собрания принимает детей в граждане Солцеграда. Участники разделены на группы, каждая представляет одну семью (Рыбкины, Птичкины, Собачкины...), их приглашают зарегистрироваться в городском Загсе. Дети подписываются собственными именами и получают значок, отдельный для каждой группы. Каждая группа затем получает письмо с инструкциями для подготовки к следующему дню (застелить постель, сделать гимнастику, почистить зубы...). Все действие знакомит участников с работой городских учреждений реальной жизни;
- Эпизод II [Там же, 24]: Семьи расходятся по своим домам (обозначенным простыми скамейками и стульями). Дети могут свободно импровизировать, изображая приготовления ко сну. После звукового сигнала, обозначающего семь часов, участники просыпаются и выполняют инструкции из письма, додумывая детали — поскольку у детей нет никаких сценических предметов и они не могут рассчитывать на сложные декорации, исполнение носит характер чистой имитации. Оба действия связаны с воображаемыми повседневными действиями, которые дети могут легко воспроизвести. Следование письменным инструкциям, даже только в воображении, помогает выработать навык автономной работы, что позволяет развить самостоятельность и самостоятельность;

- Эпизод III [Там же, 25–27]: Несколько игральщиков в форме почтальонов вручают каждой семье письмо из Отдела здравоохранения Солнцеграда, в котором граждан предупреждают о надвигающемся нападении врагов здоровья, в связи с чем объявляется общегородское собрание на главной площади. В каждой семье ребенок, исполняющий роль отца, передает содержание письма другим участникам, упражняясь в выразительном чтении;
- Эпизод IV [Там же, 28–30]: Дети на трамвае едут на городскую площадь. Трамвай изображают сами дети, выстроившись в две шеренги по 10–15 человек. Игральщик встает во главе и водит их по помещению, держа за руки первых участников каждой шеренги. Путь к месту, обозначенному как главная площадь, проходит более или менее быстро, в зависимости от количества остановок и пересечения с другими трамвайными «путями», представленными группами детей. Все действие сопровождается музыкой и направлено на моторное развитие;
- Эпизод V [Там же, 31–36]: Председатель предупреждает жителей об опасности врагов, которые собираются атаковать город. Дети слушают лекцию о распространении микробов и бактерий через крыс, мусор и насекомых;
- Эпизод VI [Там же, 37–43]: Объявляется о приезде ревизоров из Москвы, которые будут инспектировать состояние здоровья граждан Солнцеграда перед их битвой с врагами; Ногтечистильщица, Шеемойщица, Дезинфектор и главный Инспектор по очереди просят детей проверить чистоту ногтей, шеи и одежды. Если обнаруживаются нарушения гигиены, игральщики с помощью специальных инструментов помогают детям подстричь ногти, помыть шею и отряхнуть одежду. Визит ревизоров завершается несколькими физкультурными упражнениями. В этом действии практической направленности дети приобретают правильные навыки поддержания ежедневной гигиены и физического здоровья;
- Эпизод VII [Там же, 44–45]: Чтобы подготовиться к битве, детям предлагается спеть «Военную песню Солнцеграда». Текст, не знакомый детям, написан на плакатах в руках игральщиков, а мотив известен, так как заимствован из песни «Мы пойдем к буржуям в гости». Действие организовано как

музыкальное упражнение и соответствует идее синкретизма искусств, продвигаемой в этот период, также оно направлено на тренировку выразительного чтения;

- Эпизод VIII [Там же, 46–49]: Игральщики, одетые крысой, тараканом, клопом, блохой, мухой и мусором, готовятся напасть на город. После короткого диалога мусор разбрасывает в сценическом пространстве макулатуру. Игральщики готовят следующие задания для детей, которые в это время отдыхают;
- Эпизод IX [Там же, 50–51]: Председатель призывает горожан принять участие в борьбе. Дети вступают в ряды Осоавиахим¹⁷ и получают задание раскидать песок, который играет роль крысиного яда. Девочки в это время собирают разбросанную макулатуру. Действие снова имеет имитационную и практическую направленность. Во время речи председателя враги раскладывают по сценическому пространству картинки, изображающие мух, клопов и крыс, а сами прячутся;
- Эпизод X [Там же, 52–53]: Начинается собственно битва. Дети собирают изображения в разных частях сцены, а игральщики, после того как их обнаружили, пытаются сбежать. Здесь видно, как в рамки драматической игры включаются другие детские игры — поиски спрятанного клада, прятки и догонялки;
- Эпизод XI [Там же, 54–56]: Одержав победу, семьи возвращаются в свои дома. Матери от каждой семьи должны забрать полдник из Кооператива «Приятного Аппетита». Дети получают возможность отдохнуть, но в то же время действие носит практический характер, и повышает чувство ответственности и коллективности, так как полученный паек нужно распределить поровну;
- Эпизод XII [Там же, 57–66]: Граждане вновь собираются в связи с началом суда. Дети слушают речь подсудимых в свою защиту и голосуют за или против их изгнания из города. В этом задании участники знакомятся с работой судебных институтов;
- Эпизод XIII [Там же, 67–68]: Врагов изгоняют из города и, как принято при официальных торжествах, все готовится с флагами, транспарантами и плакатами к праздничной демонстрации;

- Эпизод XIV [Там же, 69–71]: Дети начинают шествие, выкрикивая лозунги в поддержку здорового образа жизни, написанные на плакатах. Действие имеет явно пропагандистскую направленность и усиливает среди участников чувство коллективности.

Если рассмотренные выше работы по драматизации [Соловьева 1923; Шер 1924; Петрова 1924] имели мало новаторского в плане стиля и/или в тематическом плане, то игра Бардовского хорошо демонстрирует, что ему удавалось идеально совмещать новые педагогические идеи о детском театре и различные виды драматизации, предложенные трудовой школой, с новыми формами и новыми темами постреволюционной драматургии. Бардовский показывает, как дать детям в игровом контексте практические знания, тесно связанные с «реальной жизнью». Его наблюдения также показывают центральную роль взрослого, который согласно педагогическим идеям того времени, не контролирует пристально действие, подобно режиссеру в системе Станиславского, но ограничивает свою роль техническим руководством, направленным на успешное «спонтанное» выполнение игры. Методические пособия Бардовского изобилуют рекомендациями для педагогов: пространственные перемещения под руководством игроков детально описаны и снабжены возможными вариантами для разных условий игры (например, использование закрытого или открытого пространства); в некоторых случаях предлагается сократить или убрать одно из действий в зависимости от количества детей-участников; предлагаются варианты диалогов с привязкой к определенному празднику (например, Первомаю). Эти рекомендации, как подчеркивает автор в предисловии к своим пособиям, составлены на основе многолетних эмпирических исследований, работы с детьми. В этой особенности заключается, пожалуй, одна из самых интересных сторон деятельности Бардовского.

Заключение

В настоящей работе мы попытались показать сложность феномена детского театра 1920-х гг., рассмотрев основные факторы, которые способствовали его динамическому развитию. Этими факторами стали сильное влияние наследия западной и дореволюционной педагогики, интерес к воспитанию ребенка с целью создания нового советского человека и поиск в области массового искус-

ства, которое требовало новых форм и жанров. Театр способен был дать пространство для реализации творческой самостоятельности ребенка и его драматического инстинкта, вовлекая его на интеллектуальном, телесном и эмоциональном уровне.

Оригинальные особенности детского театра иллюстрируются на примере пособий А. Бардовского. Разработанная им массовая театрализованная игра стала ответом как на педагогическую концепцию, основанную на унаследованном от западной и дореволюционной традиции принципе *child centered*, адаптированном затем и советской трудовой школой, так и на потребности в коллективном искусстве, в котором главным исполнителем и потребителем были большие коллективы. Одним из главных связующих факторов между этими элементами становится как раз использование творчества, которое оказывается идеальным инструментом приобретения новых навыков и моральных ориентиров и выражается прежде всего в импровизационных упражнениях.

Как и в случае с самодеятельным театром, который после отказа от любого рода спонтанности и под воздействием строгого централизованного надзора заострился в однообразных формах, и затем постепенно вернулся к простому представлению литературного текста, снова переформатировавшись в имитацию профессионального театра [Di Giulio 1985, 56–57], детский театр в своей продуктивной форме был кратковременным явлением и в 1930-е гг. сохранился только в более стандартизированном варианте — пионерском театре.

Примечания

- ¹ Исторические сведения, приведенные в первом параграфе, если не указано иначе, даны по: [De Florio 2020].
- ² Термины «театр для детей» и «детский театр» часто используются наравне как в исторических источниках, так и в современных исследованиях. Однако в некоторых работах (см., например, [Шер 1925]) эти термины используются по-разному. В настоящей статье для удобства мы опираемся на это различие: под театром для детей подразумевается театр при участии взрослых профессиональных актеров, адресованный исключительно детской аудитории; под детским театром понимается форма непрофессионального театра, в котором сами дети выступали актерами, режиссерами, сценографами, а иногда и сценаристами.
- ³ В цитате сохранена пунктуация оригинала.
- ⁴ Цитируются отрывки из лекций П. Чебб «The Dramatic Instinct of the Young Child and Its Satisfaction» («Драматический инстинкт ребенка и

его удовлетворение»), в 1911 г. опубликованных в издании «The Children's Educational Theatre» («Детский воспитательный театр») Элис Минни Херте — одной из выдающихся американских специалистов по педагогике, первой использовавшей театр как средство воспитания детей. Тем не менее стоит подчеркнуть, что концепция драматического инстинкта давно была известна в России. Его распространению способствовал, например, один из ведущих педагогов этого времени, Н. Бахтин [Бахтин 1911].

- 5 Укажем на еще одно исследование, рассматривающее иные аспекты той же темы: «Русская драматургия для детей как элемент субкультуры: 1920–1930-е годы» А. Губергриц [Губергриц 2004].
- 6 Основные источники данной работы были найдены и отобраны, главным образом, благодаря онлайн базе данных «Slavic and Eurasian Studies» (раздел «Children's Leisure Activities in Russia») издательства Brill.
- 7 Комплексный метод дополнительно был разработан в программах 1927 г. [Богомолова 2013, 43].
- 8 Дальтон-план был разработан американкой Элен Паркхерст в начале 1920-х гг. Он предусматривал заключение договора между учителем и учеником: первый определял персональные цели, которых обучающийся должен будет достичь за определенный период времени (например, за месяц), а ученик обязывался достичь этих целей к установленному сроку. Ученику позволялось самостоятельно выполнять работу, посвящая каждой цели то количество часов, которое он считал нужным, используя на свое усмотрение классы и учебные материалы, предоставленные школой.
- 9 Драматизация в этом смысле представляла собой один из методов обучения, наиболее согласованных с идеей синтеза искусств, реализации которой добивалась трудовая школа. Художественный синкретизм также был одним из основных направлений эстетических поисков 1920-х гг., и именно по этой причине, как будет показано в следующем разделе, ему отдавалось предпочтение [Дорошенко, Жаркова 2019; Киященко 1998].
- 10 Биографические сведения, если не указано иначе, даны по [Хватов] или [Наследники великого города 2019, 22–25].
- 11 Блокадный дневник А. Бардовского, который он вел до дня своей смерти, недавно был опубликован в книге «„Я знаю, что так писать нельзя“. Феномен блокадного дневника» (Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге. 2022).
- 12 «Театральный зритель на фронте в канун Октября» — одна из первых социологических работ в Советском Союзе, посвященных взаимоотношениям зрителя и театра. Бардовский анализировал анкеты, предложенные в 1917 г. публике (главным образом, солдатам) членами Передвижного Театр Гайдебурова. Труппа направилась на фронт в сентябре-октябре 1917 г. со спектаклями (в основном бесплатны-

ми, в поддержку воюющих). Анкеты составлялись с целью выяснения эмоциональной реакции публики на представления и измерения их гражданской и художественной сознательности. Сотрудничество с Передвижным Театром Гайдебурова должно было повлиять на методологию Бардовского, который в «Путешествии в Африку» отмечает, что раздавал опросники для оценки впечатления детей и родителей, участвовавших в массовой игре [Бардовский 1924, 7].

- ¹³ Например, одно из представлений «Путешествия в Африку» проходило в Летнем саду в Ленинграде [Бардовский 1924, 75].
- ¹⁴ Эксперименты с импровизацией уже включались ранее в произведения театра для детей. Например, С. Маршак в пьесе «Петрушка» уничтожил четвертую стену, введя в одной из сцен открытый диалог детей из зала и главного героя [Сорокина 2018].
- ¹⁵ Речь шла о днях профилактики и информировании о болезни, которые периодически проводились городскими властями. В различных запланированных мероприятиях (выставках, конференциях) принимали участие не только авторитетные врачи и гигиенисты, но и рядовые граждане.
- ¹⁶ В дальнейшем, если не указано иначе, даются ссылки на данную работу.
- ¹⁷ Осоавиахим (Общество содействия обороне авиации и химическому строительству) — массовая добровольная организация, действовавшая в СССР с 1927 по 1948 гг. Целями организации было развитие авиационного дела, распространение военных навыков и коллективной защиты граждан.

Литература

Источники

- Ауслендер, Бонди 1927* — Ауслендер С., Бонди С. Театр для детей: сборник сценариев. М.; Л.: Гос. изд-во, 1927.
- Бардовский 1925* — Бардовский А. Бунт игрушек. Л.: Начатки знаний, 1925.
- Бардовский 1929* — Бардовский А. Да здравствует Солнце! Л.: Прибой, 1929.
- Бардовский 1928* — Бардовский А. Игры с детьми: сборник театрализованных массовых игр. М.; Л.: Гос. изд-во, 1928.
- Бардовский 1924* — Бардовский А. Театрализация детских игр: Путешествие в Африку: Игра в 3 ч. Л.; М.: Книжный угол, 1924.
- Бахтин 1911* — Бахтин Н. Театр и его роль в воспитании // В помощь семье и школе: Детские сады. Игрушки. Детский театр. Педагогические музеи. Волшебный фонарь / Сост. Н. Н. Бахтин, Е. С. Дедулина, М. В. Новорусский [и др.]. М.: Польза, 1911. С. 131–212.

Наследники великого города 2019 — Наследники великого города / Вып. 27: Фрагменты докладов учащихся Санкт-Петербурга на VII региональной олимпиаде по краеведению (9–11 классы) 2018 г. СПб.: ГДТЮ; Саратов: Амирит. 2019.

Основные принципы 1999 — Основные принципы единой трудовой школы (1918) // Народное образование. 1999. № 10. С. 40–47.

Программы 1921 — Программы для I и II ступени семилетней трудовой школы. М.: Гос. изд-во, 1921.

Петрова 1924 — Петрова Е. Школьные сценарии: Из опыта класса-лаборатории. Л.: Гос. изд-во Ленинграда, 1924.

Соловьева 1923 — Игра-драматизация в школе / Сост. кружок работников опытно-показательных учреждений школы А. А. Луначарской, под ред. Е. Соловьевой. М.: Гос. изд-во, 1923.

Челюсткин 1927 — Челюсткин И. А. Методы работы в трудовой школе. М.; Л. Гос. изд-во, 1927.

Чебб 1920 — Чебб П. Драматический инстинкт у детей и его удовлетворение // Игра. 1920. № 3. С. 10–15.

Шер 1924 — Шер Н. Детский театр: сборник пьес / Под ред. Н. С. Шер. Л.: Мысль, 1924.

Шер 1925 — Шер Н. Предисловие // Дети и театр: сборник статей / под ред. Н. С. Шер. Л.: Мысль, 1925. С. 3–4.

Исследования

Богомолова 2013 — Богомолова Л. И. Программы ГУСа как инновация 20-х годов XX века // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. 2013. № 15 (34). С. 37–48.

Губергриц 2004 — Губергриц А. Русская драматургия для детей как элемент субкультуры: 1920—1930-е годы: дис.... доктора философии по русской филологии / Tallinna Pedagoogika Ülikool. Tallinn, 2004.

Дорошенко, Жаркова 2019 — Дорошенко С., Жаркова Е. Взаимодействие искусств в единой трудовой школе 1920-х годов // Вестник Костромского Государственного Университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 192–195. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-2-192-195.

Жбанкова 2018 — Жбанкова Е. Б. «Массовые действия» 1920-х годов как часть культурного строительства в государстве диктатуры пролетариата // Вестник Московского Университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 3. С. 132–141.

Сорокина 2018 — Сорокина С. Петрушка в детском театре первого послереволюционного десятилетия (две пьесы С. Я. Маршак) // *Studia Litterarum*. 2018. Т. 3, № 3 (3). С. 254–277. DOI: 10.22455/2500-4247-2018-3-3-254-277.

Хватов — Хватов А. Бардовский Александр Александрович // ГБОУ «163 школа»: [сайт]. URL: <http://sch163.acentr.gov.spb.ru/history/before/bardov.htm>.

Шалаева 2014 — Шалаева Н. Формирование образа советской власти в российском обществе в 1917–1920-е гг.: социокультурный аспект: дис. ... док. историч. наук / ФГБОУ ВПО Саратовский Государственный Аграрный Университет имени Н. И. Вавилова. Саратов, 2014.

De Florio 2020 — De Florio G. Russian theatre for children and Marshak's Teatr dlja detej // *Strenæ* [En Ligne]. 2020. № 16, 17 juin. DOI: 10.4000/strenae.4336.

Di Giulio 1985 — Di Giulio M. Teatro spontaneo e rivoluzione. La vicenda e i testi del Samodejatel'nyj teatr. Firenze: Sansoni Editore, 1985.

Fitzpatrick 2002 — Fitzpatrick S. Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Water 2012 — Water M. van de Theatre, Youth, and Culture: A Critical and Historical Exploration. New York: Palgrave MacMillan, 2012.

Wood 2005 — Wood E. A. Performing Justice: Agitation Trials in Early Soviet Russia. Ithaca and London: Cornell University Press, 2005.

References

Bogomolova 2013 — Bogomolova, L. I. (2013). Programmy GUSa kak innovacija 20-kh XX veka [The programmes of state Academic Council as 1920-s innovation]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaja Grigor'evicha Stoletovykh*, 15 (34), 37–48.

De Florio 2020 — De Florio, G. (2020). Russian theatre for children and Marshak's Teatr dlja detej. *Strenæ* [En Ligne], (16) 17 juin. DOI: 10.4000/strenae.4336.

Di Giulio 1985 — Di Giulio, M. (1985). Teatro spontaneo e rivoluzione. La vicenda e i testi del Samodejatel'nyj teatr. Firenze: Sansoni Editore.

Doroshenko, Zharkova 2019 — Doroshenko, S., Zharkova, E. (2019). Vzimodejstvie iskusstv v edinoj trudovoj shkole 1920-kh godov [Interaction of arts in the unified labor school of the 1920s]. *Vestnik Kostromskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, 2, 192-195. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-2-192-195.

Fitzpatrick 2002 — Fitzpatrick, S. (2002). Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921–1934. Cambridge: Cambridge University Press.

Gubergic 2004 — Gubergic, A. (2004). Russkaja dramaturgija dlja detej kak èlement subkul'tury: 1920 — 1930-e gody [Russian drama for children as

an element of subculture: 1920 — 1930s] (doctoral dissertation). Tallinna Pedagoogika Ülikool, Tallinn. (In Russian).

Khvatov — Khvatov, A. Bardovskij Aleksandr Aleksandrovich in GBOU “163 School”: [website] Retrieved from: <http://sch163.acentr.gov.spb.ru/history/before/bardov.htm>.

Shalaeva 2014 — Shalaeva, N. (2014). Formirovanie obraza sovetskoj vlasti v rossijskom obshhestve v 1917–1920-e gg.: sociokul’turnyj aspekt [Formation of the image of Soviet power in Russian society in the 1917–1920s: sociocultural aspect] (habilitation dissertation). Saratov State Agrarian University named after N. I. Vavilova, Saratov.

Sorokina 2005 — Sorokina, S. (2005). Petrushka v detskom teatre pervogo poslerevoljucionnogo desjatiletija (dve p’esy S. Ja. Mashaka) [Petrushka in the theatre for children in the first ten years after the October revolution (two plays by S. I. Marshak)]. *Studia Litterarum*, 3(3), 254–277. DOI: 10.22455/2500-4247-2018-3-3-254-277.

Water 2012 — Water, M. van de (2012). *Theatre, Youth, and Culture: A Critical and Historical Exploration*. New York: Palgrave MacMillan.

Wood 2005 — Wood, E. A. (2005). *Performing Justice: Agitational Trials in Early Soviet Russia*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Zhbankova 2018 — Zhbankova, E. B. (2018). “Massovye dejstva” 1920-ch godov kak chast’ kul’turnogo stroitel’sтва v gosudarstve diktatury proletariata [“Mass actions” of the 1920s as part of cultural construction in the state of the dictatorship of the proletariat]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta*. 3, 132–141.

Erika Parotti

University of Milan; ORCID: 0000-0003-4373-2693

DRAMATISATION AND THEATRICAL PERFORMANCE IN
CHILDREN'S AMATEUR THEATRE IN THE 1920S

This article aims at examining the phenomenon of children's theatre in Soviet Russia during the 1920s, evidencing its importance both as a pedagogical and an ideological tool. The analysis is conducted taking into consideration two key factors that influenced the development of children's theatre at that time, namely the creation of the Unified labour school and the general success of the so called *samodeiatel'nyi teatr*. It is noted that it was in the early twentieth century, due to the rapid development of paedology and pedagogy in Russia and abroad, that children's theatre became an object of serious scientific study. According to pedagogical research of the time, the use of drama in school promoted children's learning by satisfying their natural "dramatic instinct". Furthermore, from a propaganda point of view, the non-professional stage was seen as an ideal form of proletarian art. In both spheres great importance was attached to the theatre as a means of developing pupils' independence, activity and creativity — basic skills for shaping a child as a new Soviet man. Pedagogical and ideological principles of children's theatre will be examined in detail through Aleksandr Bardovskij's work, which is particularly representative of the theoretical and practical dynamism that characterized the field in that period. Bardovskij's work bears witness to the creative rise of children's theatre in that era.

Keywords: children's theatre, children's creativity, Soviet pedagogy, dramatic game, Unified labour school, *samodeiatel'nyj teatr*, mass games, Aleksandr Bardovskij