

TALLINNA PEDAGOOGIKAÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE DISSERTATSIOONID
ТАЛЛИНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ДИССЕРТАЦИИ ПО ГУМАНИТАРНЫМ НАУКАМ

11

**РУССКАЯ ДРАМАТУРГИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ
КАК ЭЛЕМЕНТ СУБКУЛЬТУРЫ:
1920 – 1930-е ГОДЫ**

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

АННА ГУБЕРГРИЦ

 TPÜ KIRJASTUS

TALLINN 2004

Отделение славянской филологии Таллиннского педагогического университета, Таллинн, Эстония

Диссертация допущена к защите на соискание ученой степени доктора философии по русской филологии 27 ноября 2003 года Ученым советом Отделения славянской филологии Таллиннского педагогического университета.

Оппоненты: профессор, доктор филологических наук Е.М.Неёлов
(Петрозаводский государственный университет)
доктор философии по русской филологии Э.Васильева
(Даугавпилсский университет)

Защита состоится 5 марта 2004 года в Таллиннском педагогическом университете по адресу: Таллинн, Нарвское шоссе 29, аудитория К-328, в 14.00.

ISSN 1406-4391 (trükis)
ISBN 9985-58-302-7 (trükis)

ISSN 1736-0757 (*on-line*, PDF)
ISBN 9985-58-303-5 (*on-line*, PDF)

© Анна Губергриц, 2003

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. СФЕРА ВОСПИТАНИЯ	12
1.1. Школьная система.....	12
1.2. Литература для детей.....	13
ГЛАВА 2. РУССКИЙ СОВЕТСКИЙ ДРАМАТИЧЕСКИЙ ТЕАТР И ДРАМАТУРГИЯ 1920-Х – 1930-Х ГОДОВ	17
2.1. Русский советский драматический театр 1920-х – 1930-х годов.....	17
2.2. Русская советская драматургия 1920-х – 1930-х годов.....	20
ГЛАВА 3. ТЕАТР ДЛЯ ДЕТЕЙ.....	21
3.1. История драматического театра для детей	21
3.2. Русский драматический театр для детей.....	21
3.3. Русская драматургия для детей.....	21
3.4. Создание русского советского драматического театра для детей.....	21
3.5. Детский театр и педагогика в 1920-е годы	22
3.6. Драматический театр для детей и педагогика в 1920-е годы.....	22
3.7. Драматический театр для детей и педагогика в 1930-е годы.....	23
ГЛАВА 4. ДРАМАТУРГИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ В 1920-Е – 1930-Е ГОДЫ	24
4.1. Драматургия для детей в 1920-е годы	25
4.1.1. Пьесы на темы революции и освободительной борьбы.....	26
4.1.2. Агитационные пьесы	26
4.1.3. Пионерские пьесы	27
4.1.3.1. Пионерские агитационные пьесы	27
4.1.3.2. Пионерские пьесы-водевили и комедии.....	28
4.1.4. Семейная тема в пьесах	28
4.2. Драматургия для детей в 1930-е годы	29
4.2.1. Пионерские пьесы	29
4.2.2. Пьесы на тему освободительной борьбы.....	31
4.2.3. Пьесы на тему семьи.....	31
4.2.4. Жанровые особенности	31
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	32
КОККУВÕТЕ.....	35
ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА	37

ВВЕДЕНИЕ

Двадцатые и тридцатые годы XX века в истории России – это годы коренных изменений в различных областях человеческой деятельности. С одной стороны, это время создания тоталитарной системы в государстве, что привело, как известно, к гибели миллионов людей. С другой стороны, это период доступности различных форм образования, небывалого развития литературы, театра и изобразительного искусства, невиданной ранее в России активности участия в художественном процессе широких слоев населения. Однако если в самом начале 1920-х гг. этот процесс шел достаточно спонтанно в силу неспособности государственных органов направить его в некое определенное русло из-за все еще продолжавшейся гражданской войны и экономически крайне тяжелого положения в государстве, то постепенно, в целях создания прочного государства с определенной идеологией, государственные органы, на деле крайне быстро ставшие большевистскими органами управления государством на всех уровнях, взяли под тотальный контроль все сферы культуры. Большевистскому государству нужен был народ, исповедующий его идеи. Для этого следовало создать оптимальные условия по внедрению этой идеологии в умы. Наиболее эффективным средством идеологического воздействия всегда служили образование, воспитание, литература, театр и другие виды искусства.

Способности человека к познанию и усвоению знаний оказали, в свою очередь, сильнейшее обратное воздействие на форму совместной жизни людей. Быстрое распространение знаний, выравнивание мнений всех членов общества и, прежде всего, закрепление традицией определенных социальных и этических установок послужили основой создания, с точки зрения основателя этологии Конрада Лоренца, нового вида сообщества индивидов: никогда ранее не существовавшего вида «живой системы, определяющим системным свойством которой является новый вид жизни, именуемый духовной жизнью».

Индивидуальное, конкретное осуществление такой сверхличной системы мы называем культурой» (Лоренц 1998: 397).

В ходе исследований самого различного характера недостаточно учитывается, в какой высокой степени социальные и культурные факторы воздействуют на все, что мы считаем истинным, правильным, достоверным и действительным. Требуемой объективации препятствуют ценностные ощущения, ставшие нашей второй натурой; вторым же препятствием является «культура, духовная жизнь, высочайшая по уровню интеграции живая система, существующая на нашей планете: нам трудно подняться на еще более высокий уровень, откуда можно было бы ее рассмотреть» (Лоренц 1998: 399).

Непосредственная связь настоящей работы как с общечеловеческими, так и с локальными аспектами культуры, вызывает необходимость краткого описания и анализа предмета исследования – культуры, о которой писал Ю.М.Лотман: «Культурное поведение нуждается в описании самого себя, и такое описание входит в толщу культуры на <...> правах реальности, регулируя самые разнообразные культурные механизмы. Образуется структура самоописания культуры, которая, представляя сверхорганизованный и упрощенный ее облик, в принципе не может соответствовать сложности и структурной многофакторности культуры. Такое самописание становится, однако, не только фактором самопознания, но и активным регулятором, вторгающимся в строй культуры и повышающим степень ее упорядоченности путем искусственной унификации различных ее механизмов» (Лотман 1992: 294).

Пытаясь подразделить культуры по степени их различия, чтобы в конце концов уточнить понятие «субкультуры», мы видим, что между большими, отчетливо различающимися высокоразвитыми культурами и лишь мало различающимися культурными группами существуют всевозможные переходные состояния, являющиеся результатом дивергентного культурно-исторического развития. *Предметом исследования* в настоящей работе, как это следует из ее названия, является субкультура детства, в связи с чем ее составляющие и особенности представляют для нас существенный интерес.

Маргарет Мид, одна из первых антропологов и культурологов посвятившая свою научную деятельность изучению детских субкультур, в ходе анализа их особенностей выявила три типа культуры как таковой в зависимости от способа передачи информации – постфигуративную, где дети, прежде всего, учатся у своих предшественников, кофигуративную, где и дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративную, где взрослые учатся также у своих детей. В своей работе «Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями» она пишет: «Примитивные общества, маленькие религиозные или идеологические анклавы главным образом постфигуративны, основывая свою власть на прошлом. Великие цивилизации, по необходимости разработавшие процедуры внедрения новшеств, обращаются к каким-то формам кофигуративного обучения у сверстников, товарищей по играм, у своих коллег по учебе и труду. Теперь же мы вступаем в период, новый для истории, когда молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами» (Мид 1988: 323).

В детстве культура может быть усвоена полно и безусловно, поэтому дети способны достаточно легко адаптироваться в обществе культуры любого типа, не только с точки зрения обучения.

Постфигуративная культура зависит от реального присутствия в обществе представителей трех поколений. Поэтому для нее в особо сильной степени характерна ее генерационность. Ключевым для сохранения любой постфигуративной культуры является отсутствие сомнений и отсутствие осознанности. Однако под влиянием контактов с непостфигуративными культурами индивидуумы могут покидать свою культуру и примыкать к другой.

Кофигуративная культура – это культура, в которой преобладающей моделью поведения для людей, принадлежащих к данному обществу, оказывается поведение их современников. Однако обществ, где кофигурация стала бы единственной формой передачи культуры, мало, и не известно ни одно, в котором на протяжении жизни нескольких поколений сохранялась бы только эта модель.

Кофигурация начинается там, где наступает кризис постфигуративной системы. Этот кризис может возникнуть разными путями, в том числе и в результате обращения в новую веру или же «в итоге мер, сознательно осуществленных какой-нибудь революцией, утверждающей себя введением новых и иных стилей жизни для молодежи» (Мид 1988: 343).

Условия для перехода к кофигуративному типу культуры становятся особенно благоприятными после возникновения власти иного, чем прежде, общества или цивилизации. Власть создает возможность представителям одного общества покорить, присоединить или обратить в свою веру представителей других обществ и контролировать или же направлять поведение младших поколений. Часто, однако, кофигурация как стиль культуры длится только в течение короткого времени.

В такой ситуации для молодых, являются ли они первыми по праву рождения представителями нового религиозного культа или же «первым поколением, воспитанным группой победивших революционеров, их родители не могут служить им живым примером поведения, подходящего их возрасту. Молодежь сама должна вырабатывать у себя новые стили поведения и служить образцом для своих сверстников» (Мид 1988: 345).

Возникновение разрыва между поколениями, когда младшее, лишенное возможности обратиться к опытным старшим, вынуждено искать руководства друг у друга, – очень давнее явление в истории и постоянно повторяется в любом обществе, где имеет место разрыв в преемственности опыта. Такие кофигуративные эпизоды могут потом усваиваться культурой – общество резко дифференцируется по возрастным группам, восстание против авторитета старших на определенной стадии созревания институционализируется. Ситуация, однако, приобретает совсем иной характер, когда родители сталкиваются с таким стилем поведения своих детей и внуков, пример которому подают представители каких-то других групп: господствующая религиозная или политическая группа, победители в завоеванном обществе, что соответствует положению в 1920-1930-х гг. в истории и культуре России. В ситуациях такого рода родители вынуждены, в силу ли принуждения извне или же собственного желания, поощрять своих детей становиться частью нового порядка (разрешать детям отходить от них), осваивая новый язык, новые обычаи и новые манеры. Все это, с точки зрения родителей, может трактоваться как принятие детьми новой системы ценностей.

Новое культурное наследие передается этим детям взрослыми или, как это было в 1920-30-е гг., еще не взрослыми старшими, которые не являются их родителями. Часто доступ ко всей полноте внутренней жизни той культуры, к которой они должны приспособиться, очень ограничен, а у родителей его вообще нет. Но в случае, если дети вступают в контакт со сверстниками и получают возможность сравнить себя с ними, дети обнаруживают, что их сверстники, принадлежащие к системе правящей культуры, – наилучшие наставники. При этом даже простейшая, самая примитивная форма усвоения традиции, подражание, предполагает, что вызывающий подражание некоторым образом «импонирует» тому, кто подражает. Как правило, у адептов предмет подражания вызывает положительные эмоции. По наблюдениям этологов, ощущение своей покорности заповедям некоего этического целого, большего, чем он сам, дают человеку просто необходимую ему внутреннюю уверенность. Человек – по природе своей культурное существо – просто не может существовать без опорного скелета, который доставляет ему принадлежность к некоторой культуре и участие в ее благах. Из детского подражания возникает поведение, ориентирующееся на некоторый образец; человек чувствует себя тождественным с этим образцом, ощущает себя носителем – а также владельцем – его культуры. Без этого отождествления с некоторым представителем традиции человек, безусловно, не обладает подлинным сознанием своей принадлежности культуре (Лоренц 1998: 425).

Исследователи подросткового возраста подчеркивают присущий ему конформизм. Но этот подростковый конформизм свойствен культурам двух типов: культурам, в которых кофигуративное поведение стало социально институционализированным на протяжении жизни многих поколений, или же – противоположный случай – культурам, где большинство подростков, не находя примера в поведении своих родителей, чей опыт им чужд, вынуждены ориентироваться на указания извне, которые могут им дать чувство принадлежности к новой группе.

Когда кофигурация среди сверстников институционализируется культурой, мы сталкиваемся с явлением молодежной культуры. Родители, утратившие господствующее положение, отдают решение выработки стандартов поведения на откуп детям, как это и происходило в России в исследуемый период.

Постоянству культурной традиции существенно способствует целый комплекс форм поведения, имеющих различный генезис, но поразительно сходных по результатам. Речь идет о процессах так называемой ритуализации.

В человеческой культуре есть две функции, выполняемые различными возрастными группами в аналогичном разделении труда. Считается само собой разумеющимся, что старшие обычно консервативны, а младшие стремятся к новшествам. В критической стадии развития юноша воспринимает родительские формы поведения как пошлые, устарелые и скучные. Внезапно он проявляет готовность принять чужие, отклоняющиеся от родительских нравы, обычаи и взгляды, при этом для выбора новой традиции важно, чтобы она содержала идеалы, за которые можно бороться. По этой причине эмоционально полноценные юноши часто примыкают к некоторому меньшинству, которое очевидным образом подвергается несправедливому обращению и за которое, как им кажется, стоит бороться. Поразительно быстрое присоединение к новой культурной группе, фиксация инстинктов коллективного энтузиазма на новом объекте имеют черты, весьма напоминающие известный в мире животных процесс фиксации объекта, именуемый запечатлением (imprinting) (см. Лоренц 1998: 444).

До сих пор среди ученых нет полного согласия в дефиниции «субкультуры», но большинство все же согласны с широкой трактовкой этого понятия, подразумевающей под субкультурами группы людей, связанные какими-либо общими интересами, проблемами, занятиями, образом жизни, воспитанием, что одновременно выделяет их среди других социальных групп (см. Thornton 1997).

Следует, однако, принимать во внимание, что «if the divisions between social groups were important, so also were the inconsistencies within values of specific groups themselves <...> Coexisting alongside the overt or official values of society are a series of subterranean values» («деление на социальные группы важно, но не менее существенно и разделение в пределах каждой социальной группы в связи с противоречиями относительно системы ценностей <...> Наряду с очевидными или официальными ценностями в обществе существуют и "подземные"») (Young 1997: 72). У всех членов общества выработано определенное отношение к этим «подземным», «подспудным» ценностям. Они либо принимаются, либо отвергаются: часть требует сделать их официально признаваемыми, часть борется с ними как с недопустимыми. Естественно, в научной практике различные исследователи и научные школы могут использовать данный термин для обозначения более наполненного в смысловом отношении и одновременно более или менее детализированного явления.

Суб-, или подкультуры исследователи подразделяют по самым разным признакам. Часть этих субкультур открыта для всех, часть является тайными. Некоторые обособлены по профессиональному признаку, другие – по территориальному, третьи – по половому, возрастному и т.п. Существуют субкультуры конфессиональные, национальные, политические, классовые и т.д. (см. Clarke 1997; практически все статьи в сборнике «Resistance Through Rituals» 1982; Arnold 1970; Wolfgang 1970, Cohen Ph.1997; McRobbie 1997; Hebdige 1997; Hebdige 1999 и др.).

«Each age, sex, racial and ethnic category, each occupation, economic stratum and social class consists of people who have been equipped by their society with frames of reference and

confronted by their society with situation which are not characteristic of other roles» («Любой возраст, пол, расовые и этнические категории, любой вид занятости, экономического положения и социальных классов состоит из людей, которым общество создало эталоны-рамки, в результате чего иные роли для них не вполне подходят» (Cohen 1997: 46). В любом случае подобная роль подразумевает функционирование определенных видов деятельности и убеждений. Далеко не всегда поступки членов одного единства, объединения, группы воспринимаются людьми извне как высоко моральное действие, но внутри группы, объединения, единства отношение всегда общее и одобрительное. Подобное проявление групповых стандартов разделяемых отношений и есть проявление субкультуры - в этом и культурологи и этнологи едины. Это явление субкультуры потому, что отношение к норме, нормативу, стандарту разделяется только теми действующими лицами, кто пользуется ими и кто находит в соучастнике действия понимание и адекватное отношение, что позволяет этим нормам сохраняться и процветать (см. Wooden 1996).

Таким образом, культура будет постоянно обновляться, изменяться и создаваться до тех пор, пока индивидуумы будут ощущать в себе и себе подобных потребности, порожденные аналогичными условиями и не разделяемые более крупной социальной системой. Ни одна группа, разумеется, не существует в полной изоляции от общества, поэтому под его влиянием в рамках субкультуры может зародиться новая. Пути возникновения могут быть отнесены и к постфигуративным, и к кофигуративным, и к префигуративным, но, как правило, новая субкультура канонизирует новые ценности или принимает в качестве таковых прежние табу. Этот процесс сопровождается утерей статуса ее носителей в рамках прежней, старой субкультуры, что указывает на преобладание кофигурации и префигурации в образовании субкультур.

Постепенно на протяжении XX века «subculture is becoming a conscious category at the folk level» («понятие субкультуры становится осознаваемой категорией на массовом уровне») (Irwin 1997: 69). По мнению исследователей-культурологов, во многих странах обществу о субкультурных изменениях известно, и субкультурный релятивизм осваивается. В России процесс акцептирования понятия субкультуры несколько замедлен, что вполне естественно в силу ее изолированности на протяжении большей части XX века. Наибольшее сопротивление вызывает признание существования детской и молодежной, или юношеской субкультур на территории России: «<...> тенденция мировой культуры – возникновение молодежной субкультуры – не получила особого развития в нашей стране» (Гриненко 1998: 667). Часто молодежные и детские субкультуры идентифицируются в советской и постсоветской науке с различными движениями типа битников, хиппи и т.п., объявляемыми явлениями антикультуры. Однако и советские пионеры и комсомольцы репрезентировали соответствующие субкультуры, так как молодежь является воплощением нестабильности, неустойчивости, своего рода переходным моментом, по выражению Кена Гелдера, «somewhat fragile point of meditation between class located identity of the «parent culture» and the increasingly attractive commercialized world of mass culture») («чем-то вроде хрупкой точки созерцания между классово определенной идентичностью "родительской культуры" и все более привлекательным коммерциализованным миром массовой культуры» (Gelder 1997: 84).

Детская и юношеская субкультуры, как правило, являются продуктом осознания молодыми существованием оппозиции «мы» – «они», чувства обиденности, отверженности, непонимания со стороны «других». Общность же отношений к каким-либо действиям или явлениям, существование своего рода групповых стандартов внутри некоего единства, объединения, группы и есть признак существования субкультуры.

Субкультурное мировоззрение являет собой содержание, которое молодежь вкладывает в свое представление о своей и других социальных группах, утверждая их особый характер и тем самым укрепляя себя в сознании, что не является анонимным членом неразличимой массы. Это не просто невинное представление о положении вещей, но идеология, превращающая статус ребенка, подростка, юноши в иной, по многим параметрам равный статусу взрослого. С одной стороны, молодежь стремится к миру большего равенства и демократии. С другой, молодые ориентируют себя на подрыв доминирующей структуры в целях установления альтернативной.

Специфика рассматриваемого периода в России заключается в том, что правящий и подчиненный классы в результате революционных событий поменялись местами, а также в том, что детская и юношеская субкультуры были активно направляемы сверху, чему чрезвычайно способствовала пропаганда коллективизма, считающегося присущим рабочему классу как таковому.

Культура подчиненного класса становится замкнутой и герметичной субструктурой, но не исчезает. Подчиненный класс развивает свою собственную корпоративную культуру, свои собственные формы социальных отношений, характерные для себя институты, ценности, образ жизни.

Время от времени культуры противостоящих классов переживают периоды относительного равновесия. Это происходит, когда класс, до того времени находившийся в подчиненном положении, отвоевывает некое пространство для своих определяющих ценностей и форм жизни в пределах доминирующей культуры (см. Benneth 2000).

С 1917 г. в России правящим оказался рабочий класс, и ему не пришлось отвоевывать свою культуру. Но культура трудового класса-победителя, не смотря на деятельность Пролеткульта, не предполагала активного и всестороннего развития таких ее составляющих, как литература и искусство, столь чутких к веяниям времени и влиятельных в сфере формирования миропонимания. Чтобы обеспечить дополнительную поддержку деятельности нового правящего класса и формированию «нужного» мировоззрения, пришлось на время прибегнуть к взаимодействию с подчиненным классом и его культурой, что, собственно, и не скрывалось. «Культура – это просто средство в борьбе (но никогда не самоцель). Это – то материальное (вещественное) и духовное орудие, выковывая которое, каждый восходящий класс продвигается вперед и выше, впредь до полного исчерпания назначения своего в истории. Выполнив последнее, класс (или нация) отходит ли в сторону от большого строительства жизни, или же вовсе отмирает (отмирающие и мертвые культуры), а его место, иногда очень невежливо, занимает новый, молодой, предбудущий класс и, в процессе продвижения и закрепления своего господства, добывает новые и новые средства (т.е. культуру), ему лишь нужные, его только духовно и материально подковывающие, его окрыляющие» (Чужак 1921: 53).

Достаточно перспективным было сочтено взаимодействие в области детской и юношеской субкультур, хотя, естественно, эта область в те годы таким термином не обозначалась.

К 1920-м гг., несмотря на победу в революции и гражданской войне и контроль практически над всей гигантской территорией страны, главная задача – превращение дореволюционной и «буржуазной» культуры и социальных отношений в новые социалистические формы поведения и веры - все еще не была решена. Младшее, молодое поколение было частью общества, которое могло бы вырасти свободным от дореволюционных влияний. Дети и молодежь могли считаться гарантией будущего социальной и политической гегемонии большевиков, пока были способны или хотели

следовать партийной идеологии и культуре. Советскую молодежь необходимо было сделать носителем коммунистической культуры во всех проявлениях – в труде, досуге, в вопросах пола и семейной жизни. Преодоление испорченности и дурного поведения, то есть тяготения к «буржуазной» культуре, имело серьезное значение в планах большевиков.

Период 1920-х гг. был периодом дебатов в обществе обо всем, вплоть до сущности советской власти и нового советского человека. Воспользовавшись всеобщим увлечением диспутами, правительство большевиков активизировало свою деятельность в области культуры вплоть до культурной революции в общественных отношениях, быту и т.д. Причем необходимо помнить, что в сфере внимания находились и язык, и мода, и гигиена, и взаимоотношения между родителями и детьми, воспитание детей, брачные отношения. Партии нужно было уничтожить патриархальные бытовые и семейные традиции и создать общество, всецело ориентирующееся на государство и его политику, дисциплинированное, работающее и гигиенически грамотное.

Существенным импульсом активизации воспитания, то есть формирования «нового» подрастающего поколения стал нэп. Опасность для правящей партии представляла сама возможность ознакомления поколения будущих строителей социализма с притягательными сторонами новой экономической политики – достатком, возможностями предпринимательской деятельности и т.п. и, естественно, иной идеологией, далекой от идеалов и практики военного коммунизма. Дети легко внушаемы – отсюда у взрослых-большевиков существовали опасения в связи с вполне вероятным массовым отходом молодежи и детей от «верного» коллективизма к индивидуализму, к желанию самим выстраивать свою жизнь. Это беспокойство ясно просматривается в самых различных публикациях 1920-гг., от газетных статей до научной полемики. «A limited amount of capitalism was reintroduced into the healthy body of the Soviet state so that «communism could master its tools and use them for anticapitalist aims», but there was always the danger that the state would be overcome by the vaccinating agent and become ill itself» («Ограниченное количество капитализма было введено в здоровое тело советского государства для того, чтобы "коммунизм совершенствовал свое орудие и использовал его в антикапиталистических целях", но всегда оставалась опасность того, что вакцина одолеет государство и оно заболит само» (Naiman 1997: 263). С государственной точки зрения требовался строжайший партийный контроль всех сфер жизни: от быта до экономики и политики.

Новая советская наука педология изучает стадии развития человеческой жизни в психофизическом синтезе, поскольку в детстве и в особенности в отрочестве формируется и личность, и физиологическое строение человека (см. Блонский 1919, 1925; Маркович 1925, Розанов 1925, Сац 1925). Педология предполагала высокую внушаемость ребенка, а потому все дурное, в том числе и генетически заложенное, с ее точки зрения, можно было направить в нужное русло путем обучения и воспитания. Русло же определялось партией – нужен был новый человек, строитель социализма и коммунистического светлого будущего. Для этого ребенка следует изолировать от семьи, традиций, уклада. Женщину – «освободить», забрав у нее детей и отдав их на воспитание государству, общественным воспитателям, пионервожатым, в общественные учреждения (см. Маркович 1925, Луначарская 1931), в пионеры, в комсомол, чтобы они воспитывали в детях требуемое мировоззрение. Ребенок должен жить, учиться, заниматься спортом и искусством и отдыхать вне дома.

Большая часть из необходимых советскому ребенку качеств – энтузиазм, энергия, оптимизм и упорство - были запрограммированы еще для личности революционера.

Теперь к ним добавляется «молодость». Начинается период политически направленнойковки строителя коммунизма организованным и организационным путем: сначала создание комсомола, а затем его «младшего брата» – юков-пионеров. Одновременно контроль над культурной продукцией – изобразительным искусством, литературой, театром и кинематографом - несколько ослабевает и вновь набирает силу лишь к концу 1920-х гг., что с одной стороны, в 1920-е гг. дает благотворные результаты экспериментаторской деятельности в сфере образования и искусства, с другой – в этой же сфере благополучно разрастается конъюнктура. В искусстве, литературе, театре, как показала практика советского времени, оказалось необыкновенно просто прикрываться революционной и партийной лексикой, что привело к появлению большого числа безграмотных, беспомощных в художественном отношении произведений. Подобный пласт культуры нашел свою нишу и в области детской литературы и театра для детей.

Актуальность и новизна настоящего исследования состоит в исследовании процессов, происходивших в культуре общества создавшего и внедрившего в умы коммунистическую идеологию и происходящих в культуре современного общества в период его освобождения от коммунистической идеологии, на уровне, ранее не подвергавшемся изучению. Имеется в виду создание и функционирование абсолютно нового явления, относящегося к XX веку – театр для детей. В работе предстоит исследовать, каким образом детская драматургия и профессиональный театр для детей совместно с детским театром стали плацдармом формирования детской и юношеской субкультуры как основы требуемой идеологии. Театр для детей и его история советского времени, несмотря на лозунги-призывы к обостренному вниманию к ним, никогда скрупулезно не изучался. Все время его существования отмечено всего несколькими публикациями, авторы которых стремились по возможности подробно изложить историю либо отдельного театра для детей, либо группы театров, наиболее важных в деле театрального искусства (см. Гозенпуд 1967, Гозенпуд 1981, Сац 1961, Шпет 1971), не ограничиваясь декларациями о значении театра для детей в деле воспитания юных строителей коммунизма. Однако и эти специалисты были ограничены как цензурой, так и идеологическими стереотипами. Остальные материалы по театру для детей или драматургии для детей представлены в основном лишь эпизодическими, появлявшимися в ходе очередных кампаний статьями театральных критиков, причем большей частью речь в них шла об актерских достижениях в той или иной роли. Крайне редки работы по истории или анализу драматического театра и драматургии для детей как таковых (см. Брянцев 1927, Брянцев 1979, Макарьев 1927, Макарьев 1927а, Бруштейн 1939, Бруштейн 1940а, Янковский 1936, Разова 1978, Никитина 2003, Губергриц 1998, Губергриц 2003).

Целью настоящей работы является выяснение особенностей условий возникновения, развития и функционирования драматургии и драматического театра для детей на фоне создаваемой, а затем и укрепляющейся в сознании ребенка коммунистической идеологии на фоне истории образования, воспитания, литературы и драматического театра как такового в России в период 1920-1930-х гг.

ГЛАВА 1

СФЕРА ВОСПИТАНИЯ

1.1. ШКОЛЬНАЯ СИСТЕМА

Как уже говорилось во «Введении», после революции задачи советской власти состояли в воспитании нового, нужного партии человека, носителя требуемой культуры и мировоззрения. Эту культуру и мировоззрение предстояло сконструировать и укоренить в сознании строителя социалистического, а затем и коммунистического общества. Внедрение нового миропонимания в сознание сформировавшегося, взрослого человека крайне затруднительно и далеко не всегда приводит к желанным результатам. Наиболее рациональным средством достижения этой цели стала система образования. Поначалу изменения в ней были затруднены тяжелым внутривнутриполитическим и экономическим положением России, но постепенно именно школьная система как наиболее развитая отрасль сферы образования превратилась одновременно и в плацдарм для экспериментов, поисков оптимальных способов воздействия на детей и юношество, и для применения этих способов на практике.

Далее в первом разделе главы подробно исследуется положение в системе обучения, поэтапные преобразования в школьной системе в пределах изучаемого периода. В частности, раскрывается содержание экспериментов в системе школьного образования. С середины 1920-х гг. все четче проявляется руководство ВКП(б), как прямое, так и опосредованное, через комсомол и пионерское движение, а к концу периода – пионерскую организацию.

В результате активной деятельности партии по сворачиванию любых изменений в системе школьного образования, произведенных за 1920-е – первую половину 1930-х гг, во второй половине 1930-х гг. программы в школах практически сразу стали настолько насыщенными, что у детей из рабочих и крестьянских семей возникли серьезные проблемы с образованием. Поступать в институты в 1930-е гг. было тоже крайне непросто из-за очень высоких требований конкурсных экзаменов, особенно во втузы. Поэтому в высшие учебные заведения могли в основном поступать выпускники средних школ больших городов, которые имели лучшую подготовку, и в вузах все больше и больше становится детей интеллигенции и чиновничества от партии. Иначе говоря, в СССР возникает своего рода две, а то и три системы школ: для правящего класса – чиновников, функционеров и в некоторой степени для интеллигенции, всегда придававшей серьезное значение образованию и готовой на многое ради детей; для рабочих и крестьян и - во многих удаленных регионах - школа для крестьянских детей с еще более слабой подготовкой и куцей программой, чем в небольших городах и поселках. Государству были нужны рабочие и крестьяне, но не работники умственного труда – подтверждением тому было введение в 1940 г. в старших классах – VIII, IX и X – платного обучения.

При этом коммунистическое воспитание сохранялось и усиливалось, как это видно из приведенных в разделе официальных документов. Следует, однако, иметь в виду, что сферой обучения, школьного или дошкольного, оно ограничено не было. Оставалась возможность мощного воздействия на умы в сфере искусства и литературы: в одном из учебников педагогики для краткосрочной подготовки педагогических кадров (1931 г.) в разделе «Художественное воспитание» будущие педагоги узнавали, что «Художественное воспитание является органической частью формирования коммунистической идеологии.

Художественное воспитание организует сознание, эмоции и энтузиазм трудящихся и их детей в строительстве социализма и борьбе с остатками капитализма.<...>

В борьбе за коммунизм, которую ведет рабочий класс СССР, опирающийся на колхозное крестьянство, как центральную фигуру земледелия, искусство, массовая художественная работа являются одним из мощных средств вооружения пролетариата в борьбе за коммунизм. Среди других идеологий искусство играет огромную роль: пролетариат выражает в искусстве свои взгляды, быт, отражает свое мировоззрение. Искусство является мощным орудием классовой борьбы. Оно организует мысль пролетариата и помогает ему осознать действительность через художественные образы слова, красок, звуков, ритмического движения и т.д.» (Попов 1931: 86).

Практика, несмотря на признание значимости художественного воспитания и искусства в деле борьбы за социализм, вынуждала констатировать разрыв между бурным ростом социалистической реконструкции всего народного хозяйства и развитием искусства. В связи с этим перед художественным воспитанием партией были поставлены неотложные задачи по приведению художественного воспитания в соответствие с темпами социалистического строительства. При этом однако, партийные идеологи предостерегали, что из орудия коммунистического воспитания театр может сделаться орудием в руках классовых врагов и призывали быть чрезвычайно требовательными к качеству детского репертуара, а также и к качеству репертуара «общего» театра, потому что дети тоже посещают его наравне со взрослыми. «Детский репертуар должен быть насыщен коммунистическим содержанием» (Попов 1931: 88).

Наряду с живым словом и театром серьезное идеологическое значение придавалось детской литературе.

1.2. ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ

В области детской литературы и чтения после революции шел параллельный процесс: партийные и общественные деятели, педагоги и писатели пытались определить, какие книги из круга детского чтения, образовавшегося до революции, стоит продолжать давать детям читать, что имеет смысл использовать из новых произведений, малочисленных в начале эпохи – в 1917-1921 гг., а что нельзя давать ребенку ни в коем случае. Затруднялось положение, как и в области образования, отсутствием единых критериев, различиями во взглядах и культуре. Достаточно долго в детской литературе, как впрочем, и в предмете нашего исследования, театре для детей, уживались самые различные произведения и постановки. Сохраняются некоторые дореволюционные (напр., «Посредник»), создаются новые частные или кооперативные издательства. Переиздаются одновременно книги популярнейших до войны писательниц: Лидии Чарской, «царицы детской литературы» (Русаков 1913), Кл.Лукашевич и т.п. и писателей-народников типа П.Засодимского или социально окрашенные произведения А.Свирского, А.Серафимовича, В.Дмитриевой, Н. Златовратского и т.д. В 1918 г. продолжали издаваться некоторые дореволюционные журналы: «Задушевное Слово», «Маяк», «Жаворонок» (выходил до 1923 г.), «Светлячок» (выходил до 1920 г.), несколько скаутских журналов и др. При журналах на протяжении многих лет издавались отдельные книги для детей; традиция сохранялась до 1920-х гг. В 1917–1918 гг. детские журналы выходят в качестве бесплатных приложений к «Журналу для женщин» и к «Журналу для хозяек». Все вышеуказанное не способствовало единству критериев отбора детских произведений для

публикации. Однако уже в 1918 г. становится заметным внимание партийных кругов к детской литературе, выразившееся впервые в статье «Забывтое оружие» («Правда» от 17 февраля), подписанной явным и красноречивым псевдонимом Л.Кормчий. В статье говорилось о том, что «нельзя умалять значение детской книги и чтения вообще, нельзя и закрывать глаза на действие книги на детскую душу. Буржуазия приложила все старания к тому, чтобы наши дети чуть ли не с молоком матери начинали впитывать идеи, делавшие их впоследствии рабами. Не нужно забывать, что те же средства, то же оружие годится для обратных целей. <...> Детская книга, как важное средство воспитания, должна получить самое широкое распространение. Но вместе с тем, то, чем сейчас пользуются наши дети, должно быть очищено от яда, грязи и мусора. На обязанности же государства лежит дальнейшее и немедленное притом снабжение детей новыми книгами» (цит. по: Кон 1960: 29). Это было первое свидетельство возникновения процесса воспитания требуемого мировоззрения у ребенка посредством круга чтения

В литературу для детей, как и в драматургию и театр для детей (как и в сферу культуры и искусства в целом) постепенно приходят новые люди, зачастую не имеющие никакого представления о том, что такое детская книга и воспринимающие свою задачу лишь как агитацию и пропаганду мышления в «верном» направлении. Прозаические и поэтические произведения превращаются у политически и литературно безграмотных авторов в абстрактные аллегории, беспомощные по форме и содержанию, непонятные и неинтересные читателю. Выход в 1919 г. журнала для детей «Северное сияние» (издание Наркомпроса Северной коммуны, главный редактор М.Горький), проблемы появления новой литературы тоже не решил.

В детской литературе отразились процессы, происходившие в литературе и искусстве этого времени. Создается большое число журналов, альманахов и сборников по всей стране, причем не только в больших городах. В различных городах возникают новые журналы для детей, создаваемые партийными и комсомольскими организациями, органами народного образования, газетами для взрослых.

В русской детской литературе также шли процессы, ей ранее несвойственные. С одной стороны, в детской литературе появляются новые интересные авторы. Впервые в 1922 г. при Институте дошкольного образования в Петрограде была создана Студия детской литературы, объединившая некоторых преподавателей института и начинающих авторов. Возглавили студию профессор фольклористики Института дошкольного образования О.Капица и лектор института, журналист, переводчик и поэт С.Маршак. Это объединение в 1924 г. создало альманах «Воробей», ставший основой лучших в истории русской советской литературы детских журналов «Еж» и «Чиж». Позднее, в начале 1930-х гг. в указанных журналах работают представители Общества реального искусства – Обериу – Д.Хармс, А.Введенский, Н.Заболоцкий и Ю.Владимиров. В 1924 г. в Москве при журнале «Пионер» также возникла группа прозаиков и поэтов, работавших в детской литературе. Курировал эту группу В.Маяковский.

С другой стороны, детская литература находится в сфере все более явственно проявляющихся партийных интересов. С начала 1920-х гг. в различных партийных циркулярах и директивах мелькали упоминания о важности детской и юношеской литературы, которая могла бы противостоять чуждым влияниям и содействовать коммунистическому воспитанию юношеских масс

С одной стороны, именно в 1920-е гг. началось целенаправленное создание детской литературы, основанное на понимании немногими авторами интересов и потребностей ребенка, на стремлении способствовать развитию чувства прекрасного, в результате чего в

исследуемый период увидели свет произведения для детей, составляющие теперь классику русской детской литературы. С другой стороны, большинство издаваемых произведений соответствовало или выравнилось соответственно поставленным партией целям. В 1924 г. постановление ЦК РКП(б) «Главнейшие очередные задачи партии в области печати» среди прочего предусматривало: «Принять меры к созданию советской детской литературы» (О партийной 1954: 294). В том же году на III Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию сказка была объявлена тормозом в развитии материалистического мышления и изгонялась из круга детского чтения. Сужается тематика детских произведений, в них все меньше места отводится жизни ребенка вне политики. Много политической оценочности всех аспектов жизни привнесла появившаяся после 1922 г. т.н. пионерская литература, которая в художественном отношении в первые годы своего существования была ничем иным, как беспомощной и безграмотной агиткой. В основном детскую литературу характеризовали схематизм и примитивное деление на положительных и отрицательных героев, на «что такое хорошо, и что такое плохо» для советского ребенка. Еще более наглядно это проявилось в области драматургии для детей, чему посвящен один из разделов настоящей работы.

Необходимо отметить, что внимание государственных органов к детской литературе становится все более пристальным. Уже в 1924 г. один из видных деятелей Пролеткульта Николай Чужак (Н.Ф.Насимович), сотрудник созданного в 1922 г. Главлита и, судя по некоторым косвенным свидетельствам архивных документов, член ГУСа, посвящает детской литературе отдельную главу своей книги (Чужак 1924). Тщательно изучив вышедшие в 1923 г. в системе Государственного издательства (Госиздата, ГИЗа) книги для детей (сначала 69 из 89-ти, затем еще 5), Чужак распределил их «на 3 приблизительных категории: 1) книжки, которые можно считать удачными, в том смысле, что их можно дать в руки юному читателю безоговорочно, 2) книжки частями сомнительные и 3) книжки определенно вредные» (Чужак 1924: 47). К первой категории автор отнес 24 названия, или 35%, ко второй – 35 названий, или 51% и к третьей – 10 названий, или 14%.

«Критерием оценки взяты: 1) идеология книжки, 2) морализация, 3) сюжетная обстановка и 4) внешняя занимательность» (Чужак 1924: 47). В отличие от создателей пионерской литературы и большинства конъюнктурщиков от литературы, в том числе и детской, Н.Чужак был серьезным, хорошо подготовленным и начитанным специалистом. Весьма аргументированные с точки зрения критика выводы позволяют четко представить не только желательные для РКП ценности детской литературы, но и наличие прямого политического контроля в делах печати уже в 1924 г.

Н.Чужак не ограничивается изучением состояния детской литературы лишь в 1923 г., судя по сохранившимся архивным материалам, сфера детской субкультуры, представленная литературой и театром, оставалась в его поле зрения и позже, причем анализ неизменно проводится по аналогичной вышеуказанной классификационной системе (см.Чужак 1927 и Чужак б.г.).

Детская книга находилась под пристальным вниманием Главлита задолго до впоследствии многочисленных постановлений. Конкретным свидетельством такого внимания может служить факт анкетирования Главным управлением по делам литературы и искусства различных частных или кооперативных издательств, где выпускались детские книги (см. Анкета 1925), а также существование сделанных сотрудниками Главлита (см. Чужак 1927, Чужак б.г. и Главлит 1927) стандартизованных обзоров детской литературы, выпущенной издательствами Москвы и Ленинграда.

Формирующаяся, поэтому наиболее слабая и схематичная, пионерская литература была наиболее откровенна в трактовке проблем «современья». Никаким художественным опытом авторы этого ответвления партийной литературы не обладали, поэтому ее недостатки были особенно наглядны, тем более что первыми писателями, открывшими пионерскую тему, были комсомольцы, хорошо знакомые с пионерским движением, но не ведавшие, что такое литература. Писатели же профессиональные в 1920-е гг. не вполне представляли себе особенности пионерского движения, ассоциируя его со скаутской романтикой костров и лагерей на лоне природы (напр., «Лагерь» Е.Шварца, «Миллион» Д.Хармса и др.).

Однако просто или только слабостью и отсутствием литературных навыков у непрофессиональных писателей недостатки большей части вышедших в исследуемый период книг не объясняются. Таковы были требования директивных органов, ведавших детской литературой, театром, сферой официально насаждаемой детской и юношеской субкультур. «Поскольку речь идет о продуктах литературы, – партия, как и в иных областях, не делает здесь никакого различия, кем именно, т.е. рабочим, коммунистом или попутчиком, данное произведение написано. Но так как все судьбы партии органически связаны с судьбами рабочего класса <...>, то совершенно естественно, что первая организационная помощь партией оказывается классу, несущему коммунизм, и на центральном ядре этого класса базируются первые надежды партии. Ему – первая помощь литературного спечества <от «спец»>, ему – первая учеба, его косолапым пока шагам – основное внимание» (Чужак 1924: 98).

Далее определяется специфика литературы как части новой культуры. Основной задачей литературы признается не отображение жизни, не объективизм – их Чужак называет «теоретически пустой, но и практически вредной» болтовней – «литература – познавая, строит жизнь» (Чужак 1924: 99 – 100). Принцип жизнестроительства стандартизирует литературу, однако ее стандартность оценивается как достоинство.

Таким образом, к 1930-м гг. постоянное курирование детской литературы партийными органами становится свершившимся фактом, хотя в основном контроль осуществляется за книгами и журналами, уже выпущенными в свет. Прямой запрет пока еще не в ходу, но многочисленные высказывания в печати Н.Крупской и других деятелей, близких к ГУСу, устанавливают понятие нормы в детской литературе, существует и целеустремленное вытеснение с книжного рынка частных и кооперативных издательств, а также цензура, объясняемая воспитательными целями. Открытое руководство детской литературой (как и всей сферой культуры) начинается в 1930-е гг., в последний год пятилетки и после ее завершения.

Развитие детской литературы осуществляется на основе тех же принципов, которые партия применяет в это время к литературе в целом и другим видам искусства – их поверяют марксистско-ленинской диалектикой, пытаются развивать в духе социалистического реализма.

ГЛАВА 2

РУССКИЙ СОВЕТСКИЙ ДРАМАТИЧЕСКИЙ ТЕАТР И ДРАМАТУРГИЯ 1920-Х - 1930-Х ГОДОВ

2.1. РУССКИЙ СОВЕТСКИЙ ДРАМАТИЧЕСКИЙ ТЕАТР 1920-Х - 1930-Х ГОДОВ

После революций 1917 г. начинается новая эпоха русского театра, и в нашей работе мы коснулись некоторых ее аспектов.

С первых послеоктябрьских дней утвердилась официальная точка зрения на искусство как инструмент решения чисто прикладных государственных задач – политического воздействия на широкие слои населения с целью привлечения их на сторону победившей в революции силы. И дореволюционный эстетизированный театр В.Мейерхольда, С. Радлова, Н. Евреинова и других режиссеров, при всех его заимствованиях выразительных средств старого театра в эстетико-стилистических целях, способен был послужить новому мировоззрению, изменив в рамках традиционных символов эмоциональное и социальное содержание.

При всей решительности большевиков создать новую культуру было ясно, что декретом ни культуру, ни театр изменить невозможно. Театр без аудитории существовать не способен, но его, по мысли новой власти, следовало поставить в такие условия, чтобы изменения стали неизбежны. Театр справедливо считался слишком действенной формой искусства, чтобы советская власть не стремилась использовать его как средство пропаганды и агитации, тем более что в годы военного коммунизма, да и позже, в 1920-е гг. выполнявшая те же задачи издательская деятельность была затруднена из-за отсутствия средств. Естественно, за неимением опыта в реорганизации системы культуры и искусства процесс административного создания советского театра был зачастую непоследовательным.

Первое послереволюционное 10-летие было ознаменовано тотальными художественными поисками во всех видах искусства, причем театр и в начале 1920-х гг., как и в годы военного коммунизма, уверенно занимал лидирующую позицию. П.А.Марков пишет, что «в те годы, когда и литература и живопись в силу экономических и иных условий вынуждены были молчать, один театр говорил категорически и полным голосом, и вся та духовная жизнь, которая была внедрена в общество, до конца проявлялась только на театре» (Марков 1983: 359).

Ощущение режиссерами русского театра своей независимости в период военного коммунизма от руководства и популярности у зрительской аудитории, а также надежды некоторых из них на возможность роста духовности общества в целом в результате переворота подвигает их на радикальные эксперименты, в том числе театрализации жизни, внесение театральности в быт и т.д. (см. История 1933: 83-91).

В.Мейерхольд, «отягощенный культурой традиционного театра, уже давно покинувший путь театра условного, практически изучивший спектакль и искусство прежних лет» (Марков 1976: 432), в годы военного коммунизма провозгласил лозунг Театрального Октября, и его идея создания массового агитационного театра открыло много новых возможностей. В результате художественных поисков этих лет он приходит к идее права режиссера на свободное прочтение драматического материала вплоть до фундаментальной его переработки, и, сознавая особенности восприятия нового массового

зрителя, оперирует только наиболее выразительными элементами конкретного материала, сгущая действие на сцене в предельно насыщенные эпизоды.

К сходным выводам о приоритете режиссера и свободе обращения с литературным текстом как основой постановки более или менее одновременно приходят и режиссеры, зарекомендовавшие себя в качестве ищущих художников и театральных экспериментаторов (А.Таиров, С.Радлов, А.Пиотровский, «фэкс», МастФор и др.), и политические противники профессионального театра – сторонники театра пролетарского, рабоче-крестьянского. Отчасти поэтому так относительно легко и удачно осуществился переход к эксперименту в кинематографе – к нему был подготовлен и сам экспериментатор, и зритель. При всех различиях в отношении к понятию «театральный Октябрь», нельзя не согласиться с тем, что это была чрезвычайно плодотворная фаза развития русского театрального искусства, оказавшая воздействие и на весь европейский театр.

В результате мощной поддержки «левыми» режиссерами массового, или самодеятельного, театра в годы военного коммунизма Театральный отдел (ТЕО) Наркомпроса и множество самых разных организаций культивировали в пролетариате тягу к театру, что, по мнению некоторых исследователей 1920-1930-х гг., «благодаря применению метода самодеятельности» приводило «к художественно ценным результатам» (Филиппов 1927: 18). Возникали театры рабочие, деревенские, красноармейские, театры рабочей молодежи (ТРАМы) и т.д. Точки зрения профессионалов в видении театра, школы, приоритета режиссера, актера или литературного текста могли расходиться, но роль театра в любой форме ими приветствовалась, более того, на нее возлагались большие надежды.

Теория и практические эксперименты в этой области привели к поиску в разных областях театра, в том числе к опытам в сфере драматургического материала. Пример свободного обращения с драматургическим материалом ведущих «левых» деятелей театра давал возможность отказываться от фиксированных текстов постановок, тем более что в истории мирового театра метод импровизации был известен и почитаем. Подтверждением правоты и предметом восхищения тех, кто считал нужным ссылаться на классические образцы, была *commedia dell'arte* – блистательный пример использования ее в послереволюционной действительности представляли эксперименты Евгения Вахтангова в его многочисленных и несхожих по стилистике студиях.

Одним из путей преодоления зависимости от литературного материала и одновременно возрождения театра импровизационного было заявлено создание литературных сценариев вместо пьес, уже ставших традиционными формами.

Отказ от фиксированного литературного драматургического материала привел к еще одному новшеству в театре эпохи военного коммунизма. Кстати, в отличие от сценариев, созданных конкретными авторами, новый вид драматургического материала в самодеятельном массовом театре прижился не на столь продолжительное время, хотя последствия такого творчества живучи. Это – коллективное самодеятельное создание драматической основы для постановок. Коллективная драматургия не является, согласно ее теоретикам, импровизацией, поскольку главное внимание в ней сосредоточивается «не только и не столько на элементе вдохновения и свободного творчества, сколько на том, чтобы придать этому творчеству законченный характер...» (Каржанский 1922: 18). С точки зрения теоретиков коллективной драматургии, она более всего подходит именно для массового самодеятельного театра или для студийной работы в силу своей

коллективности, более важной, чем фиксированный литературный текст – в 1920-х гг. преимущества коллективного творчества были априорны и неоспоримы.

Все описанные выше эксперименты с драматургией один из ведущих теоретиков объясняет просто: «Пьеса есть одновременно сценический материал и законченное художественное произведение. Сценическим материалом по преимуществу являются пьесы сценичные, но не художественные» (Волькенштейн 1929: 246). С.Радлов, занимавшийся вопросами не столько драматургии, сколько театра, также утверждал, что «литература же, за немногими исключениями, почти всегда приходит на сцену *второго сорта*» (курсив С. Радлова – А.Г.) (Радлов 1929: 48-49). И массовый театр, расцветший в период кризиса и театра и драматургии России, дал возможность возместить отсутствие литературы «первого сорта» своими находками в области режиссуры и обретением широчайшей зрительской аудитории в начале 1920-х гг.

Новации в области театра, отнюдь не ограничивавшиеся массовым, коллективным театром и т.п., сопровождались на протяжении недолгого времени активным участием в сфере управления театрами выдающихся режиссеров – Е.Вахтангова, В.Мейерхольда, К.Марджанова (Марджанишвили). Дольше всех (полгода), причем на высоком посту заведующего ТЕО, пробыв В.Мейерхольд

В истории России и театра начинается новый период – период нэпа, достаточно результативный в экономическом отношении. Однако в сфере науки и культуры его последствия оказались плачевными: театрам нередко приходилось ограничиваться развлекательным репертуаром, чаще всего невысокого вкуса, однако были представлены очень разные формы, стили и жанры. В то же время усиливаются карательные меры, в том числе в области культуры, выразившиеся, в частности, в высылке классово чуждых элементов. Было создано Главное управление по делам печати, сосредоточившее в своих руках всю цензуру, а 9 февраля 1923 г. постановлением Совнаркома был учрежден Комитет по контролю над репертуаром театров (Главрепертком).

6 октября 1924 г. Совнарком РСФСР принимает не подлежащее опубликованию постановление, регламентирующее состав и деятельность Главреперткома, причем кроме постоянного состава Комитета, «для обсуждения общих вопросов» при нем учреждался Совет из назначаемых ведомствами представителей «Наркомпроса, ГПУ РВ СССР по ПУР, Госкино и ВЦСПС по Цекрабису». Пункт 6 постановления определяет истинного руководителя: «Надзор за деятельностью зрелищных предприятий всех типов с целью недопущения к постановке произведений неразрешенных <...> и наблюдения за проведением в жизнь постановлений Комитета возлагается на ГПУ» (Жидков 1991: 127). Правда, требования Главреперткома выстроились в четкую систему не сразу, а только к 1927 г. В год десятой годовщины революции, когда были проведены массовые исключения из партии, в том числе Троцкого и Зиновьева, был принят первый пятилетний план, начались первые процессы по обвинению в «новых формах борьбы буржуазной контрреволюции» против пролетарского государства, произошло два значительных для театра события: состоялся Первый Всероссийский съезд директоров театров и было созвано партийное совещание по вопросам театров при Агитпропе ЦК ВКП(б), после чего театральное дело превращается в жесткую централизованную систему управления государственными театральными организациями. Общие цензурные требования относительно всех сфер культуры и искусства, изложенные в секретном информационном письме Главлита, подписанном в 1927 г. П.Лебедевым-Полянским и председателем Главреперткома Мордвинкиным, связаны с идеей вступления СССР в эпоху культурной революции, которая напрямую связывается с вопросом «...об использовании всех форм

культуры в целях насыщения последних нашей идеологией и нашим мировоззрением» (цит. по: Жидков 1991: 129). Социально-политический вопрос, поставленный партией перед театром, обусловил систему литерования Главлитом пьес любого жанра. Согласно уже ранее упомянутым (опубликованным В.Жидковым) архивным документам Главлита и Главискусства, литерой «А» обозначались пьесы «бесспорные по своей идеологической и художественной значимости, а также лучшие образцы классических произведений», то есть – «рекомендуемые пьесы». Литерой «Б» - пьесы «разрешенные», то есть произведения, «по идеологической и художественной значимости не вызывающие возражений». Литера «В» фиксировала разряд развлекательных, идеологически безвредных пьес. Директивным органам рекомендовалось при регулировании репертуара подходить к ним сугубо осторожно, особенно в рабочих районах. Последнюю группу, обозначаемую литерой «Г», составляли агитационные пьесы для клубной самодеятельности и «деревенского репертуара». Пьесы детского репертуара делились на две группы: с литерой «А» – рекомендуемые и с литерой «Б» – разрешенные (Жидков 1991: 130-131). С 1925 г. прерогатива литеровки принадлежала Главреперткому, с 1929 г. в результате децентрализации право контроля за постановкой пьес местных авторов получили местные органы Главреперткома. Однако «последующий контроль» оставался в ведении центра. К пьесам по литере «В» Гублитами надлежало подходить с особой осторожностью и вниманием, «следовало требовать предварительных просмотров всех пьес, литерованных под лит. "В" даже по лит. "Б"» (цит. по: Жидков 1991: 131). Уже не годились к постановке даже некоторые пьесы классиков, в частности, , не рекомендовались к постановке А.Островского. Не говоря уже о современниках инсценировки по произведениям Н.Гоголя, И.Гончарова, Л.Толстого, Л.Андреева, пьесы Р.Роллана, Э.Скриба, Ф.Шиллера, А.Стриндберга, М.Метерлинка, Э.Ростана, А.Сумбатова-Южина и практически все творчество М.Булгакова. Главлит и Главрепертком нередко меняли литеровку или просто рассылали секретные циркуляры с изменением ранее принятых постановлений относительно того или иного имени или пьесы, регулировали трактовку и даже мизансцены в постановках, репертуар того или иного театра и т.п. (см. Жидков 1991: 133, 134, 135, 136, 137).

Соответственно времени развивалась и драматургия – от условного массового театра на площадях и улицах – до камерного театра кабаре или малых сцен. Естественно, ставились на театре не только отечественные пьесы, но это отдельная тема.

2.2. РУССКАЯ СОВЕТСКАЯ ДРАМАТУРГИЯ 1920-1930-Х ГОДОВ

На протяжении всего исследуемого периода можно проследить знаковую смену тем и жанров драматических произведений, созданных и поставленных на сцене русского профессионального драматического театра советской эпохи, и уяснить ее зависимость от изменений в социально-политической жизни страны.

Далее в этом разделе прослеживаются изменения в темах и жанрах драматических произведений исследуемого времени. Анализу подверглись как произведения, увиденные зрителем, так и драматургия, оказавшаяся недоступной зрителю еще на протяжении многих десятилетий.

ГЛАВА 3 ТЕАТР ДЛЯ ДЕТЕЙ

3.1. ИСТОРИЯ ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА ДЛЯ ДЕТЕЙ

В культуру народа, в данном случае русского, понятие игры, в том числе драматической, входило на протяжении многих столетий, хотя и не носило названия «театр». Хотя отношение к театру как таковому в ходе истории человечества менялось по многим причинам в различные времена и в разных странах, тем не менее, театрализованные действия – цирк, балаган, кукольный и/или драматический театр - оставались неотъемлемой частью любой культуры.

3. 2. РУССКИЙ ДРАМАТИЧЕСКИЙ ТЕАТР ДЛЯ ДЕТЕЙ

В этом разделе прослеживается история некоторых интересных направлений театрального детского творчества, начиная с XVII века.

Активное создание детского театра – театра, где играют сами дети, и театра для детей, то есть профессионального драматического театра в России начинается в конце XIX века. Первый, неудачный опыт организации последнего был проведен в 1907 году. Отношение к роли театра в жизни ребенка было крайне разноречивым, у него было много противников, но были и сторонники, о чем и говорится в этом разделе главы.

3.3. РУССКАЯ ДРАМАТУРГИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ

В начале XX века почти одновременно проявился интерес к детскому театру и драматургии в разных странах Европы (в Испании в этом плане необходимо указать на творчество и деятельность Хасинто Беневенте, во Франции - Луи Шапрона; в Чехии, помимо авторов и актеров, театром для детей занимались Союз учителей средней школы и Союз театра для юношества и т.д.). Тема детского театра поднималась и на Международном конгрессе по воспитанию в 1910 г. в Брюсселе, где в числе прочих известный русский театральный деятель Н.В.Дризен сделал сообщение «Влияние театра на учащуюся молодежь».

Раздел представляет собой аналитический обзор состояния русской драматургии для детей вплоть до 1917 г.

3.4. СОЗДАНИЕ РУССКОГО СОВЕТСКОГО ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА ДЛЯ ДЕТЕЙ

После революции популярность театра растет не только среди взрослых, появляется много различных самодеятельных кружков и коллективов, ставивших самые различные по жанру и драматургическому материалу спектаклей для детей. Естественно, различался и художественный уровень исполнения и драматургии. Ставились уже известные пьесы

классического репертуара, наскоро писались актуальные однодневки, не сходили со сцены и пьески для домашнего и школьного театра, бывшие в ходу до Первой мировой войны.

В мае 1918 г. в целях содействия эстетическому развитию детей и юношества при Театральном отделе (ТЕО) Комиссариата народного просвещения (Наркомпроса) были образованы постоянные Бюро и Совет детского театра и детских празднеств. В их состав вошли представители от педагогики, режиссуры, музыки и различных искусств. В это время уже существовали временные труппы профессиональных актеров самых разных жанров и амплуа для проведения в основном концертов для детей, в программу которых входили и драматические миниатюры, отрывки, одноактные пьески. В 1918 г. появляются первые театры для детей.

Созданный в сентябре 1919 г. согласно декрету об объединении театрального дела новый орган Наркомпроса, Центральный театральный комитет (Центротетр), уже в октябре 1919 г. обсуждал вопрос о постоянно действующем театре для детей. Далее раздел работы представлен историей создания и спецификой созданных в 1920-е – 1930-е гг. профессиональных драматических театров для детей / ТЮЗов Москвы и Петрограда-Ленинграда.

3.5. ДЕТСКИЙ ТЕАТР И ПЕДАГОГИКА В 1920-Е ГОДЫ

История мирового театра для детей, начавшая свой отсчет с послеоктябрьского бурного развития театра для детей и детского театра в России, показала, что существование этого феномена культуры невозможно без связи с идеями педагогики. Влияния новых педагогических идей вплоть до нашего времени не избежал ни один национальный театр для детей, в том числе и русский советский, который, как явствует из материала этой главы, просто не удалось бы организовать без участия работавших в Наркомпросе педагогов.

3.6. ДРАМАТИЧЕСКИЙ ТЕАТР ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПЕДАГОГИКА В 1920-Е ГОДЫ

Педалирование педагогического аспекта неизменно снижало художественные достоинства спектаклей для детей, превращая спектакль в мечту педагога – урок, лекцию, собеседование на определенную тему. В истории советского театра для детей, как и в истории советской педагогики, возникло новое явление: воспитание театром. Не сумев доказать внетеатральность детской игры и стремления к театрализации ребенком своего мира, педагоги предпочли возложить на театр воспитательные функции, что в исследуемый период не было лишено смысла в силу наглядности театра в отличие от книжности школьного обучения и воспитания. Использовалось воспитание театром не только в школах, существовали и другие формы работы с детьми, особенно с подростками, например, в таких центрах, как Клубы рабочих подростков. Иными словами, советская педагогика с самого начала рассматривала театр как разновидность игры, ведущей, прежде всего, к обучению типам поведения. Главной воспитательной целью театрализации явилось создание на основе эмоциональной реакции на те или иные явления или события общественной или политической жизни стереотипов их восприятия. Эти стереотипы придавали общественному сознанию особый энтузиазм и формировали классовые, культурные или субкультурные чувства солидарности, сочувствия, ненависти

или, иначе, приобщали массы, классы, нации, молодежь, детей к требовавшимся политическим или общественным идеям, оказывали идеологическое воздействие.

Педологи охотнее других поддерживали идею театра для детей, хотя идея детского театра, с их точки зрения, была предпочтительнее. Игра же, с точки зрения педологии – это не пустяк и забава, а «проявление могучего комплекса инстинктов (точнее – безусловного рефлекса, унаследованного отдельным человеком от всего человечества и полученного человечеством в борьбе за сохранение вида). Если мы хотим продолжить развитие человечества, то мы не должны глушить проявлений этого инстинкта, который служит развитию и обогащению отдельной личности, а наоборот, предоставить ему возможность выявляться, направляя течение этих выявлений в нужные нам с педагогической точки зрения русла» (Розанов 1925: 36). Но при этом первым правилом театра для детей было: «не строить театра для детей по законам и формам театра для взрослых» (Шер 1925: 59). Ту же точку зрения излагают в своей совместной работе Н.Сац и С.Розанов, утверждая, что театр для детей весь должен быть для ребенка, с начала и до последнего уголка (см. Сац 1925).

Мы уже отмечали сознательное формирование большевиками в изучаемый период детской и юношеской субкультур, о стремлении власти создать человека новой культуры, новых идей, в связи с чем необходимо было оторвать ребенка от семьи и привычного уклада. Разработки по использованию игры и театра в этих целях существовали уже в начале 1920-х гг. Соответственно постановке вопроса делался вывод, что семью как носителя индивидуалистически-буржуазного уклада следует отменить. Для преодоления вредных инстинктов - драматизировать детские игры.

Обращение к драматическим или драматизированным, театрализованным и т.п. играм (единый термин так и не был выработан) привело как к использованию известных форм, так и к созданию новых, подчеркнуто массовых или, согласно более поздней терминологии, коллективных игр. В разделе приводятся также примеры и цитаты из театрализованных игр и игро-спектаклей.

3.7. ДРАМАТИЧЕСКИЙ ТЕАТР ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПЕДАГОГИКА В 1930-е ГОДЫ

В апреле 1930 г. Главсоцвос проводит в Москве Всероссийскую конференцию руководителей детских театров. Согласно сохранившимся в архиве музея ЛенТЮЗа материалам, в задачи конференции входило: 1) выявить общую картину жизни и работы театров для детей; 2) решить основные проблемы этих театров (проблемы репертуара, актера, общественно-педагогической работы, материального положения и др.); 3) привлечь внимание общественности к театрам для детей как к одной из форм классового воспитания; 4) продумать ряд мероприятий, направленных на развитие сети театров для детей и укрепление материальной базы и улучшение их работы. 1 января 1931 г. нарком просвещения А.Бубнов утвердил Положение о секторе искусств Наркомпроса для идеологического руководства, контроля за репертуаром, учета и подготовки кадров, а также о краевых секторах искусств для непосредственного управления художественными учреждениями и предприятиями, иными словами, дело детского театра и театра для детей в масштабе государства было переведено в разряд политический, идеологический.

В 1931 г. вышла в свет книга С.Луначарской «Театр для детей как орудие коммунистического воспитания», которая стала первой своего рода директивой, спущенной театрам для детей и детским театрам, сопровождаемой, правда, кратким

педагогическим обоснованием необходимости развития образного мышления и чувственного восприятия ребенка, подавляемых школьным обучением.

Автор – работник Наркомпроса предостерегал, что театр может быть как огромным подспорьем коммунистическому классовому воспитанию, так и его опасным врагом. Именно поэтому нельзя относиться к нему как к развлечению, но, напротив, необходимо связать его в единую цепь со школой, которая «в современном виде не удовлетворяет требованиям социального воспитания», поскольку почти все свое время, за исключением четырех-пяти часов, дети предоставлены «всем случайностям их семейной обстановки и улице, со всеми их опасными влияниями». И так как Наркомпрос считал необходимым, чтобы учреждения социального воспитания охватывали все время ребенка, чтобы он не только учился, но и жил в них, в них отдыхал, развлекался, вел там работу по своему выбору и склонностям, то планы театра должны разрабатываться в зависимости от планов воспитательных учреждений обслуживаемого района (Луначарская 1931: 17).

Уже в 1932 г., по завершении первой пятилетки, становится вполне ясно, что рассматриваемая книга С.Луначарской действительно была воспринята как руководство к действию. Естественно, этому способствовало многое, в том числе и деятельность Наркомпроса: в директивном издании Наркомпроса С.Луначарская подробно рассматривала практически все аспекты театра для детей и детского театра, востребованные в деле формирования мировоззрения. Это, прежде всего, репертуар, законы построения пьесы для детей, возрастные проблемы, формы спектакля для детей, вопросы интерпретации пьесы, педагогическая работа в театре, организация детского актива при театре, связи театра для детей с советской общественностью, работа по изучению детского зрителя, передвижные театры и др. Следует заметить, что значительная часть работ по театру для детей в 1930-е гг. явно была написана с учетом всех упомянутых пунктов, в том же ключе, что и книга С.Луначарской и со ссылками на нее, более того, цитаты или ссылки на книгу-инструкцию С.Луначарской встречаются и в послевоенной литературе, связанной с театром и драматургией для детей.

ГЛАВА 4

ДРАМАТУРГИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ В 1920-1930-е ГОДЫ

В 1934 г., выступая на Первом съезде писателей СССР, Н.Сац говорила о состоянии драматургии для детей. Многие из сказанного ею были данью времени, но наиболее существенным было недовольство качеством драматургического материала для детей и поверхностным, пренебрежительным отношением к театру для детей, отсутствием реакции критики на работу этого театра: «Вы не найдете ни слова ни в положительных, ни в отрицательных оценках ни об одной детской пьесе. Взамен этого, чтобы отписаться, некоторые газеты один-два раза в год пишут статьи о том, что театр для детей – дело важное и нужное» (Сац 1934: 473). Далее режиссер Московского театра для детей одной фразой характеризует современное содержание подобного театра: «Когда вы думаете о работе в театре для детей, не представляйте себе старых педагогов, а представляйте себе вожатых и пионеров <...>» (Сац 1934: 473).

К этому времени, к десятилетию существования пионерской организации, театр и драматургия для детей в целом были устремлены к единой цели – формированию мировоззрения ребенка.

4.1. ДРАМАТУРГИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ В 1920-е ГОДЫ

Уже ранее в работе был дан достаточно полный обзор русской драматургии для детей и ее особенностей, сохранявшихся до 1917 г. Популярность театра в России в послереволюционные годы обусловила спрос на драматические произведения, поэтому в 1920-е гг., в особенности, пьесы писали практически все желающие. В результате на свет появлялись, иногда даже публиковались и ставились пьесы типа «Добрый Санпросвет», в которой первое действие происходило во рту, а второе – в желудке. Агиттеатр способствовал появлению пропагандистских сказок с весьма специфическим использованием элементов классических сказочных сюжетов.

Неоднократно упоминалось, что даже наиболее профессиональные театры для детей достаточно сильно отличались своим репертуаром друг от друга, особенно в 1920-е гг. Это могло быть связано с концепцией художественного руководителя, а следовательно, – и с концепцией театра в целом, могло зависеть от внехудожественных взглядов художественного руководителя театра. Многое обуславливалось, естественно, временем и отношением к театру для детей со стороны партийного руководства конкретного города.

Емкость фабулы и действенная ее разработка – основные требования, которые должен учитывать драматург в театре для детей, о чем писали уже и в 1920-е гг. (см. Макарьев 1927а: 97). Крайне немного было авторов, связанных с созданием пьес для детей, которые согласились бы с тем, о чем писал С.Маршак еще в 1922 г.: «Ребенку нужен не суррогат искусства, а настоящее искусство, конечно, доступное его пониманию. Помимо того, ребенку, более, чем взрослому, нужны в искусстве значительные, всеобъемлющие образы, приближающиеся к символам. <...> Поэтому театр для детей должен давать пьесы, заключающие в себе большие идеи – конечно, не в скучной, не в тенденциозной форме, а в живых образах» (Маршак 1922: 92). Но за большую идею принималась, как правило, даже не революция, а бесконечное повторение того, что ребенку следовало, по мнению партии, комсомола, автора, усвоить навсегда – безусловное принятие идеологии строя.

Некоторые подобные драматические произведения были даже изданы, но большая часть дошедших до нас драматургических материалов представляет собой театральные, репертуарные экземпляры. В отдельных случаях пьески для детей издавались малым тиражом с грифом «на правах рукописи» в театральных издательствах и тоже не были рассчитаны на продажу. Драматургия для детей в основном настолько слаба, что за сочинительство берутся актеры и работники театров для детей – П.Горлов и А.Макарьев в ЛенТЮЗе и С.Розанов и Ю.Болотов в Московском театре для детей. Несколько сборников пьес для детей было издано по инициативе Наркомпроса. К одному из изданий 1924 г. В.Филиппов, тогда руководитель Управлением московских театров (Уптемоно), предпосылает небольшую статью, в которой объясняет причины выхода его в свет тревогой за детей, тем, что с его точки зрения, «детская художественная культура не есть недоразвившаяся художественная культура взрослых», каковой она предстает в большей части репертуара и профессионального театра для детей, и детского театра (Филиппов 1924: 4). Однако в цели издания, хотя и более широкие, чем в самодеятельной драматургии, входит также идеологический аспект

По тематике созданные в 1920-е гг. пьесы можно подразделить на следующие:

1) пьесы на тему революции и освободительной / гражданской войны / борьбы, куда можно отнести и исторические пьесы, поскольку в них делалось ударение на событиях, связанных с освободительной борьбой, бунтом, восстанием и т.п.;

2) пьесы по сути агитационные, в которых агитация велась в основном за советскую власть, но одновременно и против всех буржуев и т.п., а также пьесы, где говорится о неминуемой победе нового мировоззрения;

3) пьесы пионерские, где тема пионерства является основной, к ним примыкают пьесы школьные;

4) пьесы, связанные с темой семьи, куда можно отнести и пьесы о беспризорниках. С 1923 г. на сцене появляются так называемые пьесы о современности, которые сразу же получили одобрение прессы, их всячески выделявшей. На деле тематически они вполне совпадали с разделами нашей классификации, но злободневность событий и реалий, с официальной точки зрения, придавала им значительность.

Вполне естественно, речь идет об отдельных магистральных темах, хотя на практике они реально сосуществовали в пределах одной пьесы, ибо пьес, вовсе лишенных пионерской атрибутики, было совсем немного, разве только в годы, предшествующие появлению юков. Кроме того, во всех детских пьесах есть тема комсомола и партии – старших братьев и отцов. И, наконец, подавляющее число пьес для детей объединено идейной оппозицией «мы» – «они», «наши» – «не наши», вне зависимости от исторического фона драматического произведения и его жанра, то есть все они агитационны в большей или меньшей степени; точно так же, поскольку это драматургия для детей, то вопросы семьи / сиротства / беспризорничества свойственны практически всем пьесам. И далее, на всем протяжении главы соответственно разделам, проводится анализ драматических произведений эпохи, представленных в основном репертуарными экземплярами ведущих театров для детей, сохранившихся в отделе редких книг и рукописей Российской государственной театральной библиотеки.

4.1.1. Пьесы на темы революции и освободительной борьбы

В разделе пьес на темы революции и освободительной / гражданской войны / борьбы, встречаются также романтические сказки, авантурные и даже философско-просветительские произведения (чаще всего инсценировки). Нередко используются инсценировки классической литературы или фольклора. События развиваются в разных странах, в том числе и в выдуманных.

Начали появляться в 1920-е гг. и пьесы классического приключенческого, авантурного характера на темы освободительной борьбы, где в качестве протагонистов выступали дети.

4.1.2. Агитационные пьесы

Агитационные инсценировки, живые газеты и пьесы по самой своей природе и функции были достаточно прямолинейны, на уровне идей, сюжета и даже формы агиттеатры для детей и взрослых были тесно связаны. Агитационными были и многие пьесы из числа посвященных теме беспризорничества; одна из самых ярких постановок была осуществлена Московским театром для детей в 1927 г. – «Мистер Бьюбль и Червяк» С. Заяицкого. В самом конце 1920-х гг. откровенная агитка стала постепенно вытесняться более скрытой, литературно более зрелой, зачастую использующей в качестве фона быт или исторические события, иногда и сочетая их и открывая перед юным зрителем пороки

общества – социальное неравенство, антисемитизм и т.д., которых, с точки зрения носителей верной идеологии, в конце 1920-х гг. уже нет и быть не может.

4.1.3. Пионерские пьесы

Предлагая классификацию драматургии для детей 1920-х гг., выстроенную на тематической основе, в пункт, относящийся к теме пионерства, мы присоединили тему школы. Подобная точка зрения оправдана тем, что школьная тема изолированно от пионерской практически не встречается не только в 1920-е гг., но и вплоть до конца советской власти..

Но в это же время, в 1924-1925 гг., в детской драматургии (по аналогии со «взрослой») появляются темы борьбы с «ними», «не нашими». Поначалу здесь нет пионерской темы в чистом виде, в силу только что упомянутой причины – пионеров еще немного. Ее отсутствие компенсируется изображением врожденной сознательности ребят из рабочих (редко – крестьянских) семей, их самоотверженности, преданности идее. Характерны диминутивы, которые вводят в пьесы героев-подростков: *ребяенок, парнишка, паренек, мальчонка, малец*, позже, в 1930-е гг., *пацан*, но ни в коем случае не индифферентные *ребенок* или *мальчик*, - используемая форма призвана дать зрителю понять любовь и заботу новой власти и ее представителей о детях. Юные герои быстры и ловки, физически и интеллектуально, они наделены наследственным социальным чутьем и без всяких сложностей, сразу разбираются, кто «свой» (отметим, что девочек-героинь почти нет, они начинают появляться лишь в 1930-е гг.). Дети-антиподы пролетарским, «они» – глупые, избалованные, слабые, трусливые, прячущиеся за взрослых и готовые на всякие гадости исподтишка («Свои и чужие» М.Ипполитовой, «Пресня» П.Дмитриева, «В Октябре» Б. и В. Перес, «Галстук пионера» П.Яльцева и др.).

Начинается эпоха противопоставления, в 1930-е гг. – противостояния и борьбы с обязательной победой «наших». Иногда фабула осложняется за счет тяготения к «нашим» ребенка из противоположного лагеря, но тогда его не понимают родные и близкие, и он оказывается изгоем в своей среде, зато обретает «новых, других своих», окончательно порывая с родными, так что антитеза «свои» - «чужие» остается. В пьесках М.Ипполитовой «Свои и чужие» и С.Цветковой «Клад» буржуйские дети переходят на сторону «наших». Мальчик из буржуев зовет сестру «прочь из буржуазного болота» (Ипполитова 1925: 64) и дружит с девочкой-прислугой.

Пьесы пионерские, способствующие привлечению детей к пионерской субкультуре в 1920-е гг. были едва ли не самыми многочисленными в детской драматургии. В качестве примеров, относящихся к этой теме, использованы репертуарные тексты, сохранившиеся в отделе редких книг и рукописей Российской государственной театральной библиотеки и более прямолинейно передающие особенности восприятия пионерского движения в первые годы его существования, а тем самым и формирования субкультуры.

4.1.3.1. Пионерские агитационные пьесы

Тексты анализируемых пьес практически идеально отвечает задачам формирования советской детской субкультуры: здесь присутствует тема пионерства, тема

религии, тема отцов и детей, дикости и темноты родителей и в то же время - присущих рабочему классу глубокого интуитивного понимания проблем и веры в дело партии. Отсталость и приверженность старому, как правило, возлагались в подобных пьесах на женщину, это ее качество задается изначально и находит постоянное подтверждение в ее поведении – вере в бога, неприятию новой жизни, страхе всего нового и т.п. Такая женщина не может научить своего ребенка ничему, что с точки зрения эпохи, ему следует знать и уметь. Верная жизненная основа передается по мужской линии: отец, судя по всему, также не слишком просвещен, но он пролетарий. Пролетарий как в анализируемой пьесе, так и во многих других – не только профессия, статус, классовая принадлежность, но и готовая характеристика, занятия этих пролетариев не оговариваются, они – фигуры символические, функциональные: пролетарий нутром понимает политику партии и советской власти и действует в соответствии с этим пониманием); именно поэтому отец тянется к «свету», понимает беспросветность «тьмы» и собирается идти в коммунисты. Более того, став на верную дорогу, он каждый день просвещает свою жену, подготавливая и ее переход к новой жизни.

В то же время мальчик (не девочка), будучи пионером, уже готов к участию в будущей светлой жизни: он все понимает и много знает. Он настолько просвещен, что не боится волшебных сил, разбирается, для чего существует бог, точнее, вера в него, «сведущ» в политике, то есть его оценки политически правильны, и, кроме того, иногда достаточно снисходительно относится к родителям. Все эти качества обусловлены принадлежностью к пионерской организации, статусом юного пионера, участником неразрывной цепочки: он воспитанник партии и младший брат комсомола, в свою очередь - старший брат октябрят. Не случаен здесь и мотив подвига пионера. Пьесы, как равным образом и другие жанровые формы в детской литературе на пионерские темы, отличаются большей частью крайне незамысловатым содержанием и являются чем-то вроде не требующей доказательств констатацией факта приоритета коммунистической идеологии, в роли носителей которой выступают пионеры.

4.1.3.2. Пионерские пьесы-комедии и водевили

Представлены немногочисленными, чаще сатирическими пьесами.

4.1.4. Семейная тема в драматургии

Идет активное вовлечение детей в сферу общественной, а затем и политической борьбы. В области литературы и драматургии этому способствует тема семьи, большей частью подразумевающая отсутствие таковой, то есть сиротство, или отказ от родителей, которые изображаются как темные или чуждые новому обществу. Однако наиболее «выгодной» стала тема беспризорности как своего рода беспримесный вариант темы одиночества ребенка (в реальное отсутствие родителей).

В начале 1920-х гг. партия начала выстраивать линию отторжения людей от привычного уклада жизни, от существовавших на протяжении веков культуры, быта. Семья как институт ощущалась новой властью помехой внедрению в сознание большевистской идеологии (по аналогии с религией, где Иисус Христос призывал к тому, что «Враги человеку – домашние его. Кто любит отца или мать более, нежели Меня, не

достоин Меня» (Евангелие от Матфея 10: 36-37)). Требовалось усилить влияние на детей извне семьи, в связи с чем в литературе и драматургии для детей в 1920-х - первой половине 1930-х гг. крайне редко изображается обыкновенная семья и семейные, родственные отношения. Чаще герой-ребенок, особенно протагонист – сирота, тем более что это имело реальную мотивировку – драматические события революции или гражданской войны, поиски врагов или тяжкий труд. Сиротство могло также мотивироваться тем, что высокочознательные родители были заняты совершением трудовых, военных или партийных подвигов (позже в бытовой культуре это приведет к широкому распространению матерями-одиночками мифемы об отце, который был летчиком-испытателем и погиб при выполнении боевого задания).

К концу 1920-х гг. репертуар театров для детей уже в общих чертах сложился, хотя об унификации говорить еще рано. Наиболее яркие в художественном отношении театры используют классическую драматургию и сказку, чрезвычайно осторожно ставят для маленьких немногочисленные новые пьесы-сказки (напр., С.Маршака и Е. Васильевой, первую сказку Е.Шварца), но в целом по стране преобладают постановки на базе анализируемых в этом разделе пьес. Одно из самых главных действующих лиц в истории русского драматического театра для детей, А.Брянцев в декабре 1931 г. на заседании президиума Союза работников искусств констатировал, что нового произошло в этой области искусства: «Сначала считали, что театр для детей должен быть средством массового художественного воздействия. Сегодня мы говорим, что театр для детей должен быть средством массового, политического и художественного воздействия на чувства и поведение ребенка в целях коммунистического воспитания детей» (Брянцев 1979: 137). Таким образом, цели и задачи существования и деятельности театра к концу 1920-х гг. четко определены, установлена их иерархия, где места на высших ступенях отданы не искусству, но агитации и пропаганде.

4.2. ДРАМАТУРГИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ В 1930-е ГОДЫ

В 1930-х гг. репертуар театров для детей с точки зрения тематики изменился мало: все те же пионерские / школьные пьесы, пьесы об освободительной борьбе и революции, пьесы агитационные – об общественной и политической борьбе и вовлечении в нее детей, пьесы на тему семьи. Однако можно говорить о смещении некоторых акцентов: уже меньше схематичной и открытой агитки, осознается значение умения агитировать, в том числе и в сфере детской культуры, неслучайно в постановлении ЦК ВКП(б) от 23 июля 1928 г. указывалось на злоупотребление тенденциозной агиткой. Одна из детских писательниц исследуемого периода, Т. Богданович, писала по этому поводу в 1931 г.: «Только тогда проводимая идея захватывает читателя, когда найдена соответствующая ей форма» (Богданович 1931: 43).

4.2.1. Пионерские пьесы

В области культуры, в том числе театра для детей и его репертуара наступает время регламентации. Поэтому выдвигается требование создавать как можно больше пьес о жизни и работе школы, жизни и работе пионерской организации. Вопреки реальному положению с репертуаром театра для детей, где в эти годы уже существовало множество

пьес на темы пионерской работы (некоторые из них уже упомянуты выше), согласно материалам Наркомпроса, жизнь пионера и пионерской организации освещена в драматургии слабо. Драматургам предписывается раскрывать внутреннюю жизнь отряда, выявлять на сцене, чем действительно живет отряд, нужно показывать разнообразие характеров входящих в отряд детей и разные течения, борьбу отдельных членов, а иногда и групп пионеров против проявлений индивидуализма. Выдвигается требование изображать отношения мальчиков и девочек; отношения вожака к массе, отношения старших к младшим. Одна из важных проблем, согласно директивным рекомендациям, это взаимоотношения пионерского коллектива с коллективом остальных учащихся школы, влияние пионеров на общую жизнь школы – с их помощью изживаются нездоровые тенденции, прекращается национальная рознь, преодолевается неумение подойти к девочке как к товарищу и исключается пошловатый оттенок в этих отношениях.

По сути, осуществляется диктат авторства пьес для детей: авторов должно отличать, прежде всего, глубокое и всестороннее знание пионерской жизни, но еще более востребовано верное политическое чутье и большая осведомленность о линии партии в этом вопросе. Художественные критерии элиминированы, нужды в профессиональных драматургах нет, поскольку «хорошую пьесу на эти темы напишет только тот, кто на деле, в живой жизни, соприкасается с пионерорганизациями» (Луначарская 1931: 28).

Большое значение придается проблемам одинокого ребенка и подростка, пробивающего себе дорогу в жизнь, пагубным влияниям на него улицы, безнадзорности детей и остатков старого быта. С другой стороны, решение этих проблем видится в укрепляющем и организующем влиянии новых советских организаций и учреждений. Востребованной темой становится формирование новых людей с новой психикой под воздействием изменяющихся условий быта и социалистического уклада жизни, участие детей и подростков в жизни взрослых, борьба индивидуализма и коллективизма.

Как и вообще советская литература 1930-х гг., драматургия для детей должна, согласно рекомендациям Наркомпроса, отдавать дань исторической тематике. Центральное место здесь должны занимать пьесы на темы Октябрьской революции и гражданской войны, однако этим периодом революционная борьба пролетариата, длившаяся в России десятилетиями, не ограничивается, приветствовались также пьесы, рассказывающие об истории классово-борьбы других стран и народов.

Судя по перечню тем, можно утверждать, что в драматургии для детей насаждалась иллюстративность, вторичность по отношению к партийным установкам: должны были создаваться пьесы на темы, «отвечающие современности в более узком смысле слова» (Луначарская 1931: 29). Под этим определением понимались планы пятилеток, социалистическая реконструкция общества, коллективизация сельского хозяйства. Драматичность этим общественным процессам придавала обострившаяся, как объяснялось в партийных документах, классовая борьба. Однако в целом в 1930-е гг. наблюдается всё большая будничность восприятия пионерства, в том числе и в критике. Ключевым понятием пионерской темы становится дружба и коллектив, легко сочетающиеся с темой школы в той или иной пьесе.

Одновременно школьная тема в драматургии, как и в детской литературе вообще, превращается почти в такую же рутину, как и сама школа.

4.2.2. Пьесы на тему освободительной борьбы

Героизм в 1930-е гг. применительно к персонажу-пионеру / школьнику используется в основном в исторических, чаще псевдоисторических пьесах на темы борьбы / революции, иногда в сочетании с темой саботажа и бдительности (как и в драматургии для взрослых). Тема бдительности постепенно, как и в пьесах для взрослых, превращается в пропаганду подозрительности и недоверия. Даже в произведении о бывших беспризорных акцент теперь может ставиться не на перевоспитании или счастье обретения своего дома, своей идеологии и т.д., но на подозрении и обнаружении врага «внутреннего».

Тема подвига ребенка становится все более и более популярной, юного героя охотно демонстрируют в схватке с врагом. Некоторые авторы, видимо, из вполне понятной осторожности, переносят место действия за пределы Советского Союза, где не требуется мотивировки наличия диверсантов, шпионов и врагов советской власти, социализма и коммунизма, а сталкиваются с ними коммунистически настроенные дети, подростки и юноши.

4.2.3. Пьесы на темы семьи

В 1940 г., после проведения всесоюзного смотра ТЮЗов, в журнале «Театр» стали чаще появляться материалы, связанные с театром и драматургией для детей. Во многом они оказались итоговыми для самого важного периода – времени становления драматического театра для детей. Естественно, на оценках тех лет сказываются издержки времени и идеология эпохи, но есть в них и заслуживающие внимания наблюдения, которые подтверждают главную идею нашей работы – советская власть целенаправленно внедряла в сознание детей новое мировоззрение, создавая новую субкультуру, в которой не находилось места их родным и близким старшего поколения. В конце 1930-х гг. уже можно было сказать, что цель достигнута: дети оторжены от семьи, между ними и властью установлена прямая связь, в которой нет посредников и функции родителей, дедушек и бабушек выполняет власть.

4.2.4. Жанровые особенности

В жанровом отношении отличий от драматургии 1920-х гг. немного, но они существуют. К середине десятилетия почти исчезают игро-спектакли, становится больше комедий, и даже появляются водевили (как отклик на известное утверждение Сталина «Жить стало лучше, жить стало веселее»), но теперь это не сатирические комедии о буржуах и им подобных, а спектакли на школьные или бытовые темы. Становятся популярны одноактные комедии (см. Театр 1935). Конец 1930-х гг. принес в детскую драматургию, как и в драматургию для взрослых, патриотические пьесы об исторических лицах - ученых, государственных деятелях, полководцах, революционерах. Таким образом, можно еще раз констатировать, что к концу 1930-х гг., театр для детей, с одной стороны, воспринимается как средство воспитания в ребенке коммунистического мировоззрения, отсюда не удивительно, что его драматургический материал тематически и жанрово все теснее сближается с драматургией для взрослых. С другой стороны, даже по репертуару

театров для детей можно судить об успешном выполнении задач советской власти – субкультура детства и юношества создана, семья и дети отторжены друг от друга, воспитанием нового поколения занимается государство.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предметом нашего исследования явились два, на первый взгляд, мало связанных между собой явления в истории культуры России 1920-1930-х гг. – театр для детей и возникновение детской и юношеской субкультур. В этот период правящий и подчиненный класс поменялись местами. То же, по сути, должно было произойти и с их культурами. Но культура трудового народа-победителя не предусматривала активного развития таких составляющих, как литература и искусство, столь чутких к веяниям времени и влиятельных в сфере формирования миропонимания. Чтобы обеспечить необходимую поддержку деятельности нового правящего класса, пришлось на некоторое время прибегнуть к взаимодействию с подчиненным классом и его культурой, что, как показано в работе, и не скрывалось.

Большевистские идеологи сочли перспективным взаимодействие этих двух культур на уровне детской и юношеской субкультур, которые, как правило, являются продуктом осознания молодежью существования оппозиции «мы» – «они». Молодые, особенно дети, легко внушаемы, поэтому партией в идеологических целях использовалось это ощущение ими указанной оппозиции как политической и социальной и с помощью пропаганды укреплялся присущий пролетариату коллективизм. Иначе говоря, детская и юношеская субкультуры активно создавались, направлялись и управлялись сверху.

Одним из наиболее действенных средств пропаганды и агитации в процессе формирования нового мировоззрения в 1920-1930-х гг. стали драматургия и театр, в том числе и для детей.

Драматический, профессиональный театр для детей, естественно, не в изоляции, а в совокупности со сферой образования, воспитания и литературой в эти десятилетия стал важной составляющей в деле выработки и усвоения детьми новой, коммунистической, идеологии. Из театра, созданного после революции, в первые годы своей деятельности видевшего цель в эстетическом воспитании ребенка, русский театр для детей уже с середины 1920-х гг. целеустремленно превращается в первую очередь в средство агитации и пропаганды идей большевистской партии. Этому способствует огромная сила воздействия театра как такового, корни которого уходят в религиозный культ. Антирелигиозная деятельность большевиков, борьба против любых проявлений религии, практически запрет религии, особенно в жизни и сфере воспитания детей вкупе с переворотом во всех сферах жизни огромной страны, приводит зрителя сначала в массовый театр, а затем в театр драматический, профессиональный, ставший для населения страны в некоторой степени заменой религии.

Формирование новой школьной системы, эксперименты в образовании и воспитании на протяжении 1920-х гг. позволили использовать в начальный период существования советской школы и дошкольных заведений методы драматизации и театрализации игр и занятий в школе и вне ее стен. Создание сначала комсомола, а затем пионерского движения (впоследствии пионерской организации) также проводилось с помощью театрализации, игрового начала. Вся символика и система ритуалов, хотя и

заимствованная у «врагов» – скаутов, но насыщенная большевистской идеологией и лексикой, с одной стороны, давала детям ощущение значительности и самостоятельности, с другой – принадлежности к «нашим», к правильной стороне оппозиции. Ребенок, вступив в эту структуру, ощущал себя способным и обязанным судить происходящее, в том числе и поступки взрослых, чаще всего родителей и учителей, с точки зрения посвященного, инициированного члена по отношению к отсталым, слабым, непонимающим и т.п. Целенаправленное разрушение традиционных семейных устоев со стороны государства чрезвычайно этому процессу способствовало.

Искусство было дополнительной сферой воздействия на молодых. То, что говорилось на митингах, писалось в газетах, требовало дополнительных разъяснений, доказательных, наглядных примеров, которые должны были способствовать усвоению новых идей. В этих целях искусство и использовалось. Наиболее наглядные примеры мог дать именно театр. Детский, то есть самодеятельный, театр в изучаемый период функционировал необычайно активно, дети, как и взрослые, в нем с наслаждением участвовали. Однако для большей силы воздействия нужен был профессиональный театр, где играли бы профессиональные актеры, а спектакли создавались бы профессиональными режиссерами, художниками и композиторами. Этим, с нашей точки зрения, и объясняется необычная легкость и простота создания профессиональных драматических театров для детей в такое экономически тяжелое и политически напряженное время, в такой сознательно бюрократизированной государством области жизни, как искусство. Театр большевикам был нужен как одно из действенных средств выращивания своих сторонников. Молодежь стала той частью общества, на которую партией возлагались все надежды на будущее. Особенно активно борьба за молодых велась со времени объявления нэпа, когда постреволюционный эйфорический энтузиазм стал иссякать и появилась опасность возвращения на круги своя – в быт, в стремление к налаженной жизни и т.д. Именно в это время активизируется деятельность политических молодежных организаций и создание сети драматических театров для детей, о чем свидетельствуют и различные партийные документы, которые были приведены в соответствующих главах.

В середине 1920-х гг. педагоги и педологи занимались проблемами театра для детей столь же серьезно, сколь и проблемами школы, включая, таким образом, театр в сферу внешкольного образования. Разработки специалистов, обсуждаемые на страницах этого исследования, касались различных аспектов применения игрового начала, театрализации, драматизации и т.п. в жизни ребенка в детском саду, школе, клубе, детском театре и театре для детей (см. Шер 1924, Шер 1925, Маркович 1925, Л.Розанов 1924, С.Розанов 1925, Спасская 1924, Театральная 1937, Театр 1955 и др.).

В эти же годы в СССР уже создана и действует система цензуры, внимательно отслеживающей и анализирующей в том числе книги и пьесы для детей, что также достаточно подробно освещено в работе на основе как опубликованных (Жидков 1991), так и еще не опубликованных архивных материалов (см. Анкета 1925, Главлит 1927, Чужак 1927, Чужак б.г.). Деятельность цензуры привела к уничтожению частных издательств, в частности, издательств, выпускавших книги для детей, за их якобы антисоветскую направленность, выявленную Главлитом, и к строгому контролю над репертуаром театра для детей. В конце 1920-х – начале 1930-х гг. Главлит в лице Наркомпроса обрел деятельного помощника как в отношении детской литературы, так и в вопросах, связанных с театром для детей (см. Луначарская 1931).

Если в начале существования русского драматического театра для детей определенной программы его развития и функционирования в целом по стране не было и в

каждом театре для детей или юных зрителей вырабатывалась своя программа, свой план, свои принципы подбора драматургического материала, актерского состава, правил и особенностей постановки и оформления спектаклей, то к середине 1920-х гг. постепенно формируется направленность на определенные темы и их трактовку. Вначале достаточно свободный, хотя и бессистемный в большинстве театров подбор репертуара, к середине 1920-х гг. стал постепенно все более строго ограничиваться пьесами на определенные темы, основными среди которых были:

- пьесы на темы революции и освободительной / гражданской войны / борьбы;
- пьесы агитационные, в которых агитация велась в основном за советскую власть, но одновременно и против всех буржуев; сюда же входили и пьесы о неминуемой победе нового мировоззрения;
- пьесы пионерские, то есть те, где тема пионерства является основной, к ним примыкают и школьные пьесы;
- пьесы, связанные с темой семьи, к которым можно отнести и пьесы о беспризорниках.

С 1923 г. появляются так называемые пьесы о современности, которые особо выделялись критиками, но не по тематическому принципу, а благодаря присутствию в них злободневных проблем, что в глазах критики, педагогов и, естественно, партийных органов, придавало им значительности.

В 1930-е гг. требовательность к репертуару со стороны партийных органов возросла, особенно во второй половине десятилетия годов, когда устоялась школьная система, была запрещена педология, пионерская организация уже давно из движения превратилась в строго выверенную систему организации идеологически верно настроенной массы детей. Тематика драматургического материала почти не изменилась, лишь приспособилась к тому миропониманию ребенка, подростка или юноши, которое активно создавалось на протяжении исследуемого времени. В печати появляются свидетельства того, что вслед за изменением партийной линии в отношении семьи критика заметила отчуждение ребенка от родителей, «отдельность» существования детей в советской стране, благодаря созданию системы воспитания и учреждений, где ребенок, подросток, юноша проводит практически всю свою жизнь. В 1930-е годы в детской литературе и драматургии впервые появляется тема одиночества ребенка, имеющего семью. Драматургия для детей к концу этого десятилетия тематически тесно сближается с драматургией для взрослых, нередко в театрах для детей и для взрослых ставятся одни и те же пьесы либо на современные темы, либо исторические, свидетельствующие о мощи России, что свидетельствует о намеренном четком ограничении кругозора советского человека. И взрослый и ребенок в СССР должны быть уверены в правильности государственной деятельности партии большевиков, в могуществе своего государства во все времена. Семья же, утратив традиции, приветствуется как ячейка общества, объединение политических и идеологических единомышленников. Таким образом, наши предположения о роли драматического театра для детей оказались верны, то есть цель работы нами достигнута.

Актуальность темы работы подтверждается тем, что театр для детей, созданный в России после революции, продолжает существовать и поныне, и не только в России или на постсоветском пространстве. После Второй мировой войны театры для детей были организованы во многих странах мира, в то же время был проведен целый ряд исследований о роли профессионального драматического театра в жизни и воспитании ребенка (см. Leach 1970, Leach 1999, Siks 1977, Hägglund 1989, Slade 1995 и др.). Естественно, что в послевоенное время темы в драматургии несколько изменились,

изменилась и их трактовка, но театр для детей в силу самой своей природы по-прежнему активно участвует в формировании миропонимания ребенка.

1920.–1930. AASTATE VENE LASTEDRAAMA SUBKULTUURI ELEMENDINA

Kokkuvõte

20. sajandi kahekümnendad ja kolmekümnendad aastad olid Venemaa ajaloos põhjalike muutuste aastad. Ühest küljest oli riigis totalitaarse süsteemi loomise aeg, mis teatavasti põhjustas miljonite inimeste huku. Teisest küljest on see periood, mil muutusid kättesaadavaks hariduse erinevad vormid, arenesid enneolematult jõudsalt kirjandus, teater ja kujutav kunst, Venemaa elanikkonna erinevates kihtides kasvas ennenägematu aktiivsusega osavõtt kunstielust. Kui 1920. aastate algul arenes see protsess piisavalt spontaanselt riiklike organite suutmatuse tõttu suunata seda mingitesse kindlatesse rööbastesse veel jätkuva kodusõja ja raske majandusliku olukorra tingimustes, siis järk-järgult võtsid väga kiiresti bolševistlikuks muutunud riigi juhtimisorganid kindlasuunalise ideoloogia püsiva riigi loomise eesmärgil kõigil tasanditel kõik kultuurisfäärid totaalse kontrolli alla. Bolševistlik riik vajas rahvast, kes usuks tema ideedesse nagu religioossetesse dogmadesse. Selleks oli tarvis luua optimaalsed tingimused nimetatud ideoloogia suunamiseks inimese teadvusse. Kõige efektiivsemaks ideoloogilise mõjutamise vahendiks on alati olnud haridus, kasvatus, kirjandus, teater ja teised kunstiliigid.

Inimese võime õppida tundma ja omandada teadmisi avaldas tugevat mõju inimeste ühiselu vormile. Teadmiste kiire areng, kõigi ühiskonnaliikmete arvamuste võrdsustamine ja eelkõige kindlate sotsiaalsete ja eetiliste normide kinnistamine traditsioonidega panid aluse uuele indiviidide kooslusele. Nagu on öelnud etoloogia looja K. Lorenz, see on mitte kunagi varem eksisteerinud elava süsteemi vorm, mille määravaks süsteemseks omaduseks on uus elu liik, mis on saanud vaimuelu nime. Sellise süsteemi individuaalset teostumist nimetatakse kultuuriks.

Lapsepõlves võidakse kultuur omandada täielikult ja tingimusteta, seepärast on lapsed suutelised piisavalt kiiresti adapteeruma mistahes tüüpi kultuurikeskkonda, sealhulgas ka kofiguratiivsesse.

Kofiguratiivne kultuur on selline kultuur, milles antud ühiskonda kuuluvate inimeste valdavaks käitumismudeliks on nende kaasaegsete käitumine. Kofiguratsioon võib tekkida erineval viisil, näiteks uude usku pöördumisel või noortele uute ja teistsuguste eluviiside loomise kaudu enesekinnitust leidnud revolutsiooni teadlikult ellu viidud abinõude tulemusel. Sellises situatsioonis ei saa noorte vanemad olla neile elavaks eeskujuks, nagu oleks sellele eale kohane, hoolimata sellest kas noored on uue religioosse kultuse esmasündinu õigustes või esimene põlvkond, keda on kasvatanud grupp võidukaid revolutsionääre. Noored peavad ise välja töötama oma uue käitumisstiili ja olema eeskujuks oma eakaaslastele.

Põlvkondade vahelise lõhe tekkimine, kui noorem ei saa pöörduda kogenud vanema poole ja on sunnitud otsima eeskuju omavanuste juurest, on väga vana nähtus, mis kordub ajaloos pidevalt igas ühiskonnas, kus leiab aset kogemuse järjepidevuse katkemine. Sellised kofiguratiivsed episoodid võib kultuur hiljem omaks võtta: ühiskond diferentseerub järsult vanusegruppide järgi, vastuseis vanemate inimeste autoriteedile institutsionaliseerub küpsemise teatud staadiumis. See situatsioon omandab siiski täiesti teistsuguste iseloomu, kui vanemad puutuvad kokku leste ja esindajad: võitjad kättevõidetud ühiskonnas, valitsev religioosne või poliitiline grupp. Selline ajalooline ja kultuuriline olukord valitseski Venemaal 1920.-30. aastatel.

Taolistes situatsioonides peavad lapsevanemad, kas oma soovidest lähtudes või mitte, innustama lapsi saama uue korra osaks (see tähendab lubama lastel endast eemalduda), omandama uue

keele, uued tavad ja uued maneerid. Kõike seda võib vanemate seisukohast lähtudes tõlgendada kui laste poolt uue väärtuste süsteemi omandamist.

Uus kultuuripärand antakse neile lastele täiskasvanute poolt või, nagu see oli 1920.-30. aastatel, veel mitte täiskasvanud vanemate inimeste poolt, kes pole nende vanemad. Kui konfiguratsioon eakaaslaste vahel institutsionaliseeritakse kultuuriga, puutume me kokku noortekultuuriga.

Teadlaste hulgas puudub üksmeel mõiste “subkultuur” määratlemisel, kuid enamik neist nõustub siiski selle laialdase tõlgendusega, mis peab subkultuur all silmas inimgruppe, keda ühendavad mingid ühised huvid, probleemid, tegevused, eluviis, kasvatus, mis ühtlasi eristab neid teistest sotsiaalsetest gruppidest. Subkultuure või kultuuri alaliike jaotavad teadlased kõige erinevamate tunnuste järgi. Osa neist on avatud, osa aga varjatud. Mõned neist on eristatavad professionaalsete, teised-territoriaalsete, kolmandad – sooliste ja vanuseliste tunnuste järgi jne.

Laste ja noorte subkultuurid on reeglina noorte poolt teadvustatava opositsiooni “meie” – “nemad”, kõrvalejätuse ja hüljatuse tunde, “teiste” poolse mõistmatuse produkt. Mingite tegevustesse või ilmühenduse suhtumise ühtsus, omamoodi grupistandardite olemasolu mingi inimühenduse või grupi sees on subkultuuri eksisteerimise tunnus. Subkultuuriline maailmavaade kujutab endast sisu, mille noorsugu omistab oma ettekujutusele enda ja teiste sotsiaalsetest gruppidest, kinnitades nende erilist iseloomu ja ühtlasi leides endale kinnitust arusaamas, et ta pole eristamatu massi anonüümne liige. See pole lihtsalt süütu ettekujutus asjade seisust, vaid ideoloogia, mis muudab lapse, teismelise või nooruki staatuse paljude parameetrite järgi võrdsuse ja demokraatia maailma poole. Teisest küljest orienteerivad noored end domineeriva struktuuri õõnestamisele alternatiivse struktuuri kehtestamise eesmärgil.

Venemaa vaadeldava ajajärgu spetsiifika seisneb selles, et valitsev klass ja allutatud klass vahetasid revolutsiooniliste sündmuste tulemusena kohad, samuti selles, et laste ja noorte subkultuurid olid aktiivselt juhitud ülevaalt poolt, mida soodustas eriti töölisklassile omaseks peetava kollektivismipropaganda. Allutatud klass arendas omaenda korporatiivset kultuuri, oma sotsiaalsete suhete vorme, endale iseloomulikke väärtusi ja elustiili.

Alates 1917. aastast hakkas Venemaad juhtima töölisklass ja tema ei pidanud oma kultuuri endale kätte võitlema. Aga töörahva-võitja kultuur ei näinud ette aktiivset arengut kirjanduse ja kunsti vallas. Need alad on väga erksad ajavaimu suhtes ja mõjukad maailmavaate kujunemisel. Et kindlustada toetust uue valitseva klassi tegevusele ja “vajaliku” maailmavaate kujunemisele, tuli ajutiselt laskuda vastastikustesse suhetesse allutatud klassi ja tema kultuuriga, mida tegelikult ei varjatudki.

Küllaltki perspektiivikaks peeti vastastikust mõju leste ja noorte subkultuuride valdkonnas. Nõukogude noorsoost pidi saama kommunistliku kultuuri kandja kõigis selle ilminguis. Teadlased-pedagoogid, arstid, psühholoogid ja bioloogid jätkasid juba sõjale eelnenud aastatel alustatud uurimusi lapsepõlve kohta. 20. aastatel ja 30. aastate esimesel poolel katsetati Nõukogude koolides ja koolieelsetes asutustea erinevaid õppe-ja kasvatusmeetodeid. Uus nõukogude teadusharu, pedoloogia, uuris inimelu arenguetappe psühhofüüsilises sünteesis, mis eeldas lapse kõrget sugereeritavust, kõike geneetiliselt päritavat näis olevat võimalik suunata vajalikule teele õpetamise ja kasvatusel, sest lapsepõlves ja eriti poisipõlves kujuneb välja nii inimese isiksus kui tema psühhofüüsiline struktuur. Kasvatuse suuna määras aga partei. Selleks tuli laps isoleerida perekonnast, elukorraldusest, traditsioonidest, anda kasvatada riigile, pionieriorganisatsioonile ja komsomolile, et need kasvataksid lastes vajalikku maailmavaadet. Algas organisatoorsel ja organisatsioonilisel teel poliitiliselt suunitletud kommunismiehitaja kujundamise periood.

Käesolevas töös on uuritud 20. sajandil tekkinud täiesti uue kultuurinähtuse – lasteteatri loomist ja funktsioneerimist. Lasteteater oli üks jõulisemaid propaganda ja agitatsiooni vahendeid, mis

moodustas koos lastedramaturgiaga aluse laste- ja noorte subkultuuri kui nõutava ideoloogia tekkimiseks. Kuna lasteteatrile pühendati selle eksisteerimise ajal äärmiselt vähe uurimustööd, taastab antud töö autor Venemaal 1920.-30. aastatel professionaalse lasteteatri loomise ja arengu käigu. Analüüsitava materjalina on kasutatud sama perioodi lastedramaturgiat, sealjuures peamiselt nõidendeid, mis olid proovimaterjalid või käsikirjad, s.t. mis polnud välja antud laia lugejaskonna jaoks ega jõudnud teatripublikuni.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Анкета 1925. – Анкета «Литературно-художественной газеты» для Главного управления по делам Литературы и Издательств и комментариев Главлита. – РГАЛИ. Ф. 1610. Оп. 3. Ед.хр. 40.
- Блонский П.П. 1919. Трудовая школа. М.: Государственное издательство.
- Блонский П.П. 1925. Педология. М.: Работник просвещения.
- Богданович Т. 1931. Агитация в детской литературе. – Детская литература: Критический сборник. М.; Л.: Государственное издательство художественной литературы. С.43-57.
- Бруштейн А. 1939. О театре, уважающем зрителя. – Наш театр. М.: Государственное издательство «Искусство». С.51-54.
- Бруштейн А. 1940а. Некто в сером и список его злодеяний. – Театр, № 3. С.11-20.
- Брянцев А. 1927. Пять лет. – Театр юных зрителей 1922-1927: Опыт работы театра для детей и юношества. М.: Academia.
- Брянцев А.А. 1979. Воспоминания, статьи, выступления, дневники, письма. М.: ВТО.
- Волькенштейн В. 1929. Драматургия: Метод исследования драматических произведений. М.: Федерация.
- Главлит 1927. – Главлит о детской литературе, выпущенной издательствами Москвы и Ленинграда за первую треть 1927 года. – РГАЛИ. Ф.1855. Оп.1. Ед.хр. 4
- Гозенпуд А.Н. 1967. Центральный детский театр: 1936-1961. М.: Наука.
- Гозенпуд А.Н.1981. О педагогической природе ТЮЗа. – Искусство и эстетическое воспитание молодежи. М.: Искусство.
- Губергриц А. 1998. Русская драматургия для детей конца 1950-1960-х годов. – Ученые записки Таллиннского педагогического университета: Русская литература XX века в контексте европейской культуры. Таллинн. С.159-166.
- Губергриц А.М. 2003. Драматургия 20-30-х годов XX века для детей на фоне развивающейся субкультуры. – Детский сборник: Статьи по детской литературе и антропологии детства. М.: ОГИ. С.256-263.
- Жидков В. 1991. Театр и время: От Октября до перестройки. М.: Союз театральных деятелей РСФСР.
- Каржанский Н.1922. Коллективная драматургия: Мастерская для работ драматических студий и кружков. М.: Государственное издательство.
- Кон Л. 1960. Советская детская литература: 1917-1929: Очерк истории русской детской литературы. М.: Государственное издательство детской литературы Министерства просвещения РСФСР.
- Лоренц К. 1998. Обратная сторона зеркала. М.: Республика.

Лотман Ю.М. 1992. Сцена и живопись как кодирующие устройства культурного поведения человека начала XIX столетия. – Избранные статьи. Таллинн: Александра. Т.1. С. 287-295.

Луначарская С. 1931. Театр для детей как орудие коммунистического воспитания. М.; Л.: ГИХЛ.

Макарьев Л. 1927. Постановка. – Театр юных зрителей 1922-1927: Опыт работы театра для детей и юношества. Л.: Academia. С. 33-84.

Макарьев Л. 1927а. Пьеса. – Театр юных зрителей 1922-1927: Опыт работы театра для детей и юношества. Л.: Academia. С.85-100.

Маркович М. 1925. Драматизация в дошкольном возрасте: (Из записной книжки). – Дети и театр : Сборник статей. Л.: Мысль. С. 5-30.

Маршак С. 1922. О театре для детей. – Просвещение. № 3-4. С.92-93.

Мид М. 1988. Культура и мир детства: Избранные произведения. М.: Наука.

Никитина А. 2003. Театр, где играют дети. – Современная драматургия. № 1. С.174-180.

Попов В.Н., Вальнер А.Г., Зеленко В.А. 1931. Учебник педагогики: Для краткосрочной подготовки педагогических кадров. М.: Учпедгиз.

Радлов С. 1929. 10 лет в театре. Л. : Прибой.

Разова В.Д. 1978. Советская драматургия для детей: Учебное пособие. Л.: ЛГИК им. Н.К.Крупской.

Розанов Л. 1924. Драматизация в школе 1-й ступени. – Театр в школе: Сборник статей. Л.: Изд-во Сев. Зап. Обл. Отделения Главной К-ры «Известий ЦИК СССР и ВЦИК». С. 30-85.

Розанов С. 1925. Театр в школе. – Дети и театр: Сборник статей. Л.: Мысль. С. 31-58.

Сац Н.И. 1934. Речь. – Первый всесоюзный съезд советских писателей: 1934: Стенографический отчет. М.: Государственное издательство «Художественная литература». С.471-473.

Сац Н. 1961. Дети приходят в театр. М.: Искусство.

Сац Н., Розанов С. 1925. Театр для детей. Л.: Издательство Известий ЦИК СССР и ВЦИК.

Филиппов Вл. 1924. Предисловие. – Детский революционный театр. М.: Московское театральное издательство. С. 3-12.

Филиппов Вл. 1927. Пути самодеятельного театра: Очерк. М.: Государственная академия художественных наук.

Чужак Н.б.г. – Чужак Н. Детская литература. – РГАЛИ. Ф. 340. Оп. I. Ед.хр. 10. Чужак Н. 1924. «Литература»: К художественной политике РКП. М.: Всероссийский Пролеткульт.

Чужак Н. 1927. – Чужак Н. Обзор детских книг за 1925, 1926, 1927 годы по издательствам и публикующимся в них авторам. – РГАЛИ. Ф. 340. Оп. I. Ед.хр. 36.

Шер Н. 1925. Театр для детей. – Дети и театр: Сборник статей. Л.: Мысль. С. 59-75.

Шпет Л.Г. 1971. Советский театр для детей: Страницы истории: 1918-1945. М.: Искусство.

Янковский М. 1936. Детская драматургия Ленинграда. – Театр и драматургия. № 9. С. 534-539.

Arnold, David O.1970. Subculture Marginality. – The Sociology of Subcultures. Santa Barbara: University of California: The Glendessary Press – Berkeley. PP. 81-89.

Bennett, Tony 2000. Culture: A Reformer`s Science. Sydney: Allen & Unwin.

Clarke, Gary 1997. Defending Ski-Jumpers: A Critique of the Theories of Youth Subcultures. – The Subcultures Reader. London and New York: Routledge. PP. 175-180.

- Cohen, Albert K. 1997. A General Theory of Subcultures. – The Subcultures Reader. London and New York: Routledge. PP. 44-54.
- Cohen, Phil 1997. Subcultural Conflict and Working-class Community. - The Subcultures Reader. London and New York: Routledge. PP. 90-99.
- Gelder, Ken 1997. The Birmingham Tradition and Cultural Studies: Introduction. – The Subcultural Reader. London and New York: Routledge. PP. 83-89.
- Hebdige, Dick 1997. Posing... Threats, Striking... Poses: Youth, Surveillance, and Display. – The Subcultures Reader. London and New York: Routledge. PP. 393-405.
- Hebdige, Dick 1999. Subculture: the Meaning of Style. London; New York: Routledge.
- Hägglund, Kent 1989. Theatre for Children in Sweden: A Contemporary View. – Uppsala: Swedish Institute.
- Irwin, John 1997. Notes on the Status of the Concept Subculture. – The Subcultures Reader. London and New York: Routledge. PP. 66-70.
- Leach, Robert 1970. Theatre for Youth. Oxford: Pergamon Press. London: Harper and Row, Publishers, 1977.
- Leach, Robert 1999. Revolutionary Theatre, 1917-1930. – A History of Russian Theatre. Cambridge University Press. PP. 302-324.
- McRobbie, Angela 1997. Second-hand Dresses and the Role of the Ragmarket. – The Subcultures reader. London and New York: Routledge. PP. 191-199.
- McRobbie, Angela and Garber Jenny 1997. Girls and Subcultures. – The Subcultures Reader. London and New York: Routledge. PP. 112-120.
- Naiman, Eric 1997. Sex in Public: The Incarnation of Early Soviet Ideology. Princeton: Princeton University Press.
- Resistance through Rituals 1982: Youth Subcultures in Post-War Britain. London, Melbourne, Sydney, Auckland, Johannesburg: Hutchinson in association with the Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- Siks, Geraldine B. 1977. Drama with Children. New York – Hagerstown – San-Francisco-London: Harper and Row, Publishers.
- Slade, Peter 1995. Child Play: it's Importance for Human Development. London and Bristol: Jessika Kingsley Publishers.
- Thornton, Sara 1997. The Social Logic of Subcultural Capital. – The Subcultural Reader. London and New York: Routledge. PP. 200-209.
- Wolfgang, Marvin E. and Ferracuti, Franco 1970. Subculture of Violence: An Integrated Conceptualization. – The Sociology of Subcultures. Santa Barbara: University of California: The Glendessary Press – Berkeley. PP. 135-141.
- Wooden, Wayne S. 1995. Renegade Kids, Suburban Outlaws. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Young, Jock. 1995. The Subterranean World of Play. – The Subcultures Reader. London and New York: Routledge. PP. 71-80.