

A TANÍTÁS PROBLÉMÁI

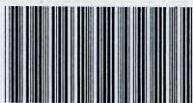
BÁCSKAY MIHÁLY

DIÁKSZÍNPAD ÉS DIÁK- SZÍNJÁT SZÁS

TANKÖNYVKIADÓ

DIÁKSZÍNPAD ÉS DIÁKSZÍNJÁTSZÁS

B14



VKSZ43113

TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST

1974

Írta:
BÁCSKAY MIHÁLY



ISBN 963 17 0327 4

A DIÁKSZÍNJÁTSZAS FUNKCIÓI

„A játék a gyermek útja annak a világnak a megismeréséhez, amelyben él, és amelyet továbbalakítani hivatott.”

Gorkij

Németh László 1947-ben, vásárhelyi tanárkodása idején, emlékezetes előadást tartott Játék a tanításban címmel. Az értekezleti jegyzőkönyv rögzítette az író javaslatait az oktató-nevelő munka színesítésére. A játékoságot eszköznek tekintette a szenvedélyes cselekvésre, a nagyobb erőfeszítésre, mai szóval: a tanulói aktivitás kibontakoztatására. „Játszva tanítani: beugratni a szenvedélyes, nagyobb teljesítményű tanításba!” Az író-pedagógus Németh László koncepciójában a játékos eszközök között az első helyen említette a diákszínpadot. Tanácsai ma is megszívlelendők. Részletesebben szól iskolája diákszínjátzásáról — abban az évben négy nagyobb darabot (!) és több kisebb részletet mutattak be —, majd nevelési következtetéseit összegezi: „A színjátzás közben a rég ismert gyerekeket is új oldalukról ismerjük meg, azonkívül az osztály is új arcával mu-

tatkozik be... a diák rejtett ügyességei is felszínre jönnek. A színjátszás közösségi munkaszervezkedés, munkamegosztás egy darab eljátszására. Tehát szociális lényekké is nevel." Világosan látja jótékony hatását a tanulásra: "... a játék jó lehet arra, hogy a szellemi szenvedélyesség fölkeltésével a tanuláshoz szükséges elmeműködéseket: az érdeklődést, emlékezetet, gondolkodást és a begyakorlást fokozza." Németh László nem áll egyedül véleményével.

Már Arisztotelész is megállapította, hogy az emberben erős utánpótlási hajlam rejlik. Rubinstein pedig feltárja a színjátszás pszichológiai hátterét is: "A játék az élet egyik legérdekesebb jelensége, látszólag haszontalan, de mégis szükséges tevékenység... a játék az embernél a munka gyermeke... annak a tevékenységnek szülötte, amelynek segítségével az ember átalakítja a valóságot, és megváltoztatja a világot." Korszerű nevelési törekvéseinkben — amelyeknek végső célja a sokoldalúan képzett embereszmény kialakítása — a személyiségformálásra tevődik a hangsúly; a pedagógus kötelessége megszervezni a tanulók különféle megismerő és cselekvő tevékenységének rendszerét, hogy alkalmat adjon számukra minél több, minél színesebb, minél változatosabb tevékenységek végzésére. A diákszínját-

zás egyik legfontosabb *nevelési tevékenységi formánk*. Nemes és élvezetes szórakozás, és olyan örömet szerző tevékenység, amelyet a tanuló saját alkotása láttán érez. A diákszínpadok létjogosultságát nemcsak az magyarázza, hogy lehetőséget nyújtanak művészi hajlamok és rejtett képességek kibontására, hiszen nem a hivatásos színészet „gyakorlati előképzésének” iskolái — még ha a legtehetségesebbek élethivatásuknak is választják a színművészetet.

A diákszínjátszás olyan „lélekmentő” tevékenység (Komár Pálné kifejezése), amelyben az irodalmi alkotás belső átélése, előadása segíti az emberi, társadalmi, morális helyzetek megismerését; a jellemábrázolásban tanulóink nemcsak a megjelenített vagy jelzett karaktert ismerik meg, hanem önmaguk jobb megismerésére is képesekké válhatnak. Közben tehát fontos közművelődési feladatokat teljesítenek, önmagukat is nevelik: felszabadulnak a sokszor hátrányos helyzetükből fakadó gátlásaiktól, elsajátítják a határozott fellépés, a helyes viselkedés, a szép magyar beszéd képességét is. S ha a legtöbb diákszínpad még nem is jut el odáig, hogy valódi kathartikus erejű művészi élményt is nyújtson közönségének; mivel diákszínjátsoink általában értékes művekkel találkoznak a próbákon, így a fel-

készülés során bennük következik be a katharzis, megértik a művet, s ezért nemcsak értelmesebb, hanem igazabb emberekké is válnak. Nem véletlen tehát, hogy némely országban kötelező tantervi anyag a gyermek- és diákszínjátszás.

Irodalomtanítás és diákszínpad

Irodalomtanításunk eredményei és gondjai közismertek. Közülük elegendő, ha figyelmeztetünk a tanulók olvasottságára, a „megtanított” alkotások befogadását elősegítő műelemző készségre, az elsajátított ismeretanyag és az érzelmi azonosulás közötti ellentmondásra. Az eredményesebb irodalomtanítás elterjesztésében egyik módszerünk lehet a diákszínpadi feldolgozás. Iskolai szavalóink, színjátszóink mind a tanítási órán, mind pedig az órán kívüli irodalmi nevelésben sokat segíthetnek.

Németh László tanácsa: „Az iskolai színjátszást szervezeten is bele lehetne kapcsolni a tanításba.” Az író „fogásai”, ötletei ma is megszívlelhetők lennének, amikor oktató-nevelő munkánk javításán töprengünk. „Olvasmányokat, főként az első osztályokban előadhatunk dramatizálva. Felső osztályokban drámai átírással bízhatunk meg tanulókat.

Házi feladatokat is készíttethetünk párbeszédes formában... Alsóbb osztályokban elképzelt helyzeteket (utazás, vásárlás, látogatás) játszathatunk meg; felsőbb osztályokban az alkalmas olvasmányokat eleveníthetjük meg így.” A komplex szemléletre jellemzőek a következő javaslatok: „Történeti tárgyú darabok a művelődéstörténet, a népiek és társadalmiak az irodalom- és társadalomtörténet tanításába illeszthetők be jól; régi nagy írók darabjai az irodalomtörténet megfelelő fejezetébe... Különösen nagy szerepe volna a színjátszásnak az idegen nyelvek tanításában. A dráma közelebb áll az élő nyelvhez, mint a legtöbb olvasott szöveg — hisz az élet is dráma, nem olvasmány.” Éppen ez az életszerűség követeli meg tőlünk, hogy az élő, a mai irodalom „közegében” tanítsunk. Az életre nevelés elsősorban azt jelenti, hogy a régi klasszikus irodalommal való foglalkozásban is az irodalom megszerettetését, az olvasóvá nevelést szolgáljuk. Ha ez sikerül, akkor felébreszthetjük tanítványainkban a mai élet gondjai iránti érzékenységet, s mivel napjaink kérdéseire elsősorban a kortárs irodalom ad választ, megszerettetjük a mai magyar irodalmat is. Ebben sokat segíthet a diákszínpadi feldolgozás. A *mai magyar költészet* népszerűsítésében mindig is

nagy szerepet vállalt a diákszínpad: az iskolai irodalmi színpadok első nagy fellendülése éppen a Tűztánc antológia megjelenése után ment végbe; s a különböző diáknapok versenyei is bizonyítják, milyen nagy kedvvel nyúlnak a műsorok szerkesztői a kortárs fiatal költészethez, s ezek a szerkesztők olykor maguk a diákok. Így elsősorban a diákszínjátékosok lesznek a legfőbb népszerűsítői az új hangvételű, a fiatalok gondjaival foglalkozó kortárs költészetnek.

A pódiumjátékok elterjedésével a mai magyar irodalom elbeszélő műveinek dramatizálása, adaptálása mindinkább általánossá válik iskoláinkban is. A pódiumjáték kötetlenebb formája, a tanulók természetesebb mozgáslehetősége, az epikus játékmód elterjedése azzal biztat, hogy a kortárs elbeszélő irodalom is ugyanolyan népszerűsége tehet szert diákszínpadainkon, mint a mai magyar költészet. Hogyan népszerűsíthetjük tehát a kortárs irodalmat a tanítási órákon?

Tantervünk lehetőséget teremtett a középiskola minden évfolyamában a mai magyar irodalommal való foglalkozásra. Ez folyamatos feladat, tehát nemcsak a tanmenetekben megjelölt helyeken kell említést tennünk ezekről az alkotásokról, hanem folyamatossá kell tennünk

az élő kapcsolatot irodalmi életünkkel. Ennek többféle módszerét követhetjük. Kijelölhetjük a tanulók egy-egy csoportját, hogy általunk adott témában nekik tetsző alkotásokat gyűjtsenek. Ugyancsak csoportmunkában végezhetnek szerkesztési, dramatizálási gyakorlatokat is, és a megszerkesztett műsorokat a tanulói csoportok versenyszerűen elő is adhatják. A mai magyar irodalom órákon így — a „bemutatók” segítségével — mindenkinek juthat valamilyen szerep, közülük választhatjuk ki az osztály-klub-délutánok szereplőit, a megemlékezések, évfordulók szerkesztőit, rendezőit. A legügyesebbekből pedig összeállhat, gyarapodhat az iskolai diákszínpad, amely ugyancsak képes — az iskolai munkaközösség átgondolt terve alapján — fokozni a tanítási órák hatását. Az iskolai diákszínpadot megbízhatjuk egy-egy novella, regényrészlet dramatizált változatának több osztályban történő bemutatásával, de sikeresen vállalkozhatnak dráma-részletek előadására is. Ezzel a megoldással több szereplési alkalmat teremthetünk a diákszínpadnak, rutint szerezhetnek a nagyobb versenyek előtt, s a módszertani változatosság segítségével — az élő irodalom megszerettetésében — hatékonyabbá tehetjük nevelésünk eredményét.

Diákszínpad és közművelődés

Nem kevésbé fontos szerep jut diákszínpadjainknak *a tanítási órán kívüli irodalmi nevelésben*. Az irodalmi szakörökben — átgondolt tervezés szerint — a tanterven kívül rekedt alkotásokkal — például felolvasó színházi formában — diákszínpadosaink ismertethetik meg az érdeklődőket. Az *önképzőkörökben*, a fiatal alkotók körében ugyancsak sikeresen szolgálhatják a „szengék” tolmácsolását. Itt arra is lehetőség van, hogy az „alkotások” kritikája mellett az előadás színvonaláról is véleményt mondjanak a kör tagjai. Ez a vélemény — a társak, a barátok ítélete — sokszor többet nyom a latban, mint az irodalomtanár, diákszínpad-vezető igényesebb, tudományosabb vélekedése.

A mind szélesebbé váló ifjúsági, diák klubmozgalom sem lehet meg a diákszínpad támogatása nélkül. A fiatalok közéletivé nevelésének egyik formája lehet a rendszeres diákszínpadi klubműsor. Az izgalmasan felépített, a fiatalok gondjaival foglalkozó szerkesztett dokumentumműsor, novellafeldolgozás nemcsak az érzelmi mozgósítást, hanem a műsort követő aktív vitahangulatot is megteremtheti. Az aktív ráhangolás és a szemléltetés kitűnő eszközei lehetnek

a diákszínpadok a *politikai körök* foglalkozásain is.

Ugyancsak jelentős szerepet vállalhatnak diákszínpadaink a tanulók életre nevelésében is. Iskoláink eléggé elszigetelten folytatják mozgalmi tevékenységüket. Ezen a helyzeten segítene egy-egy üzemi, termelőszövetkezeti KISZ-csoporttal való kapcsolatfelvétel, s az együttműködés egyik jó formája lehetne a diákszínpadi műsorcsere. Nem elég rendszeres a kapcsolat a szakmunkásképzők és a középiskolák fiataljai között sem. Ezen a helyzeten Csongrád megyében esztendőkkal ezelőtt úgy segítettünk, hogy létrehoztuk a megyei diákszínpadi mozgalmat. Ennek a lényege: az egyes diákszínpadok megállapodtak, milyen darabokkal vesznek részt a műsorcsereiben, a tájolási program kialakításában. Az eredeti cél az volt, hogy a kötelező drámai olvasmányokat visszük színpadra, s ez később kiterjedt az ünnepi műsorok cseréjére is. Az első akciók jól sikerültek: egy-egy előadás aktív módon hatott az irodalomórára. A tanulók tevékenysége ismét igazolta, hogy a színpadon látott drámai mű befogadása mélyebb, mint a puszta elolvasása. Az ilyen körműsorok elősegíthetik a jelentősebb évfordulók, megemlékezések színvonalának emelését. Egy-egy város középiskolái megállapodhat-

nak, milyen összeállításokat mutatnak be egymásnak. A fiatalok, a diákok közötti irodalmi nevelőmunka mellett igen fontos lehet a diákszínpadok városi, körzeti vagy falusi, tanyai tájolósi programja. Különösen fontos feladat a színház nem járta „fehér foltok” műsorellátása, amelyben a diákszínpadok mindig is jelentős részt vállaltak. A művelődési autók ismeretterjesztő előadói mellett ott találjuk a diákokat, akik az előadásokat szemléltetik, vagy önálló — szórakoztatva nevelő — műsoraikat is bemutatják. (Népi játékok, diákpamfletek, szatirikus összeállítások, paródiák...) Iskolánk diákszínjátszói — KISZ-alapszervezetünk segítségével — folyamatos tájprogramot valósítanak meg. A kulturális szervezők egy-egy tanyaközpontban a vendégszereplés előtti héten szinte házról házra járva tobozzák a közönséget, közben magnetonfelvételeket készítenek a beszélgetésekről, a tanyai lakosság életének gondjairól, örömeiről, kulturális élményeiről. Ezzel magyarázható, hogy egyik vidéki előadásunk sem maradt el közönséghiány miatt. Az elmúlt tanévben közel tízezren vettek részt előadásainkon. Felbecsülhetetlen jelentőségűek tanulóink életre nevelésében az ilyen találkozások. Megéreznek valamit a falujárás romantikájából és a vándorszínészet

kultúrateremtő küldetéséből. Az ellenvetésekre könnyű a válasz: a televízió elterjedése nem pótolhatja a helyi előadások közvetlen varázsát, a közvetlen emberi kapcsolatok megteremtését.

Színházi közönségnevelés

Világszerte felismerték már, hogy milyen jelentős szerepe lehet a színháznak a fiatalok esztétikai nevelésében. A színház komplex művészet, a színi élményben egyszerre van jelen az irodalom, a képzőművészet, a zene; vagyis sokoldalú ráhatások eredményezik az élményt erősítő katharizist. Fontos pedagógiai feladatunk tehát, hogy a fiatalok a színi élményt befogadják, a színházi előadásokat értő, élvező közönséggé váljanak.

A színházi közönségnevelést nagyon korán el kell kezdeni, már az óvodában, ahol a népi gyermekjátékok bevezethetők a kicsinyeket ebbe az élményvilágba, megismerkedhetnek a dialógusokkal, a közös szövegmondással, énekléssel, amit mozgással is összekapcsolhatnak. A kisdobosszínpadok leghálásabb, leginkább élményt nyújtó vállalkozása a mesefeldolgozás lehet; ezen a fokon már a szerepszerűség is érvényesül. Megismerkedhetnek a „más” bőr-

be bújó „alakítással”, a jellemstilizálással. A gyermekszínpadok — az általános iskola felső tagozatában — oratóriumokat, mesejátékokat adhatnak elő nagy sikerrel, ha a gyermekszínpad vezetője mindig figyelembe veszi a gyerekek életkori sajátosságait, vagyis nem vállalkozik a tanulók erejét, befogadóképességét meghaladó feladatra. Ilyenkor kockáztatja a leginkább a vállalkozás pedagógiai hasznát, s nem a színjáték megkedveltetése, a szereplési vágy ébrentartása lesz a következmény, hanem éppen ennek az ellenkezője: kényszeredtség, unalom lengi be a színpadot és a nézőteret.

A „köszínház” a tanulókra — mint közönségre — elsősorban a középiskolás kortól tart igényt. A fiatalok 14—16 éves korban már képesek a színi élmény befogadására, ha erre kellőképpen felkészítettük őket. Erre a munkára sok országban igen nagy gondot fordítanak: ifjúsági színházakat hoznak létre, ezekben diákos dinamizmussal játsszák a fiatal színészek a fiatal közönségnek az őket leginkább érdeklő darabokat, összeállításokat; igényesen, színvonalasan, hogy egész életükre elkötelezettjei legyenek a színháznak. Máshol — így nálunk is — a felnőttek színházai vállalkoznak ifjúsági előadásokra. Ezek legtöbbször kapcsolódnak

az iskolai kötelező olvasmányokhoz, s ezeknek az előadásoknak olykor van valami kényszeredett jellege, s ezért nem mindegyik szolgálhatja jól az ifjú közönség nevelésének az ügyét. Fokozottabb a veszély, ha olyan darabról van szó, ami nem kell a felnőtteknek, s ezért „adják el” a gyerekeknek. Talán ez az egyik magyarázata annak, hogy a fiatalok jobban vonzódnak az amatőr színpadokhoz, mert ezeket az előadásokat a „saját képükre és hasonlatosságukra” formálhatják. A felnőtt „köszínház” csak ritka pillanatokban képes jól „alászállni” a fiatal közönséghez, s egyre gyakrabban válik a fiatalok számára „holt” színházzá. Erről nem a felnőttek színháza tehet, hanem az a szemlélet, amely — többek között — a nézőtérén ülő ifjúságot is kis felnőttnek tekint. A megoldást természetesen nem a kényszerűségből létrehozott színházi előadások jelentik, hanem az ifjúsági színházak, valamint a tanulók önkifejezését, játékos kedvét felkeltő diákszínpadok.

Tanulóink 14 éves korig — az általános iskolai tanterv természetéből adódóan — nem ismerkedhetnek meg drámai alkotásokkal. A színházzal való megismerkedést azonban hamarabb is el lehet kezdeni. A Bartók Színház a fővárosban fontos küldetést tölt be, s már



felmerült az igény a gyermekszínházak országos hálózatának megteremtésére is.

A középiskola és a szakmunkásképző tantervi anyagában a különböző korok kiemelkedő drámai alkotásainak megismerése, elemzése, bizonyos színpadtörténeti, drámaelméleti alapfogalmak el-sajátítása helyet kapott. Kötelező olvasmányaik feldolgozása azonban szűkségszerűen irodalomcentrikus: a színpadi előadásra szánt alkotásokat könyvdrámaként elemezzük. A színházi közönségnevelés lényegében a drámai mű irodalmi elemzése után kezdődhetne, a könyvdráma előadásának elemzésével, vagyis a színi élménnyel. Színházlátogatásra azonban ritkán van lehetőségünk az ország nagy részében.

A diákszínpadosok foglalkoznak az irodalmon túli drámai-színi világ felderítésével, ők a maguk gyakorlatában felismerik, átélik a színi hatáslehetőségeket, s fogékonnyá tehetik rá közönségüket. Ezért mondhatjuk, hogy a színházi közönségnevelésnek is szinte a diákszínpad az egyetlen középiskolai fóruma. Ebben kétségtelenül azok nyernek a legtöbbet, akik aktív módon bekapcsolódnak a diákszínpadi munkába, hiszen színházesztétikával, drámaelemzéssel, dramaturgiai kérdésekkel, a különböző színpadi effektusokkal, a mozgás- és térkompozícióval rendszeresen

foglalkoznak, s mindig a legfontosabbal: az ember érzés- és gondolatvilágával, eszméivel, világnézetével, erkölcsével, politikai életével. A színpadi hőssel saját jellemükkel való összefüggésben ismerkednek, ezért — mint már jeleztük — a diákszínjátszás egyben jellemformálás is. „Az igazi színjátszás nem képmutatásra nevel, hanem őszinteségre.” (Gyárfás Miklós.)

Diákszínjátszó tanítványaink egész életükre elkötelezik magukat a színházi előadásokkal, a „köszínház” törekvéseinek is ők lesznek a legavatottabb, értő nézői. De kedvet ébreszthetnek társaikban is a színházi élményekre, a diák-közönség ízlését is formálják. Ezért nem lehet közömbös, milyen közönséget teremtünk a jövő színházai számára.

A DIÁKSZÍNPAD SZERVEZÉSE ÉS IRÁNYÍTÁSA

*„...bátorításomra s elragadtatásom
hatásaképp valóságos színjátszójár-
vány tört ki...”*

Németh László

Hogyan születik a diákszínpad?

Az iskolavezetés mind több és több középiskolában és szakmunkásképzőben belátja, milyen pótolhatatlan oktatási és nevelési eszköz a diákszínpad létezése, folyamatos működése. Sok helyen tehát felsőbb sugalmazásra, megbízásra szervez a magyartanár csoportot. Természetesen más szakos tanárok is vezetnek csoportot, általában kimagasló eredménnyel. Ez érthető is: diákszínpadi munkájukat hivatásszeretük és a megszólalás „kényszere” magyarázza. Külső rendező igénybevétele meglehetősen ritka. Előfordul, hogy neves intézmények hivatásos rendezővel kötnek szerződést egy-egy ünnepi műsor megtartására, de az ilyen csoportok folyamatos tevékenységéről nincsenek adataink.

Az ország legaktívabb diákszínpadai leginkább a „belső igény” szülöttei.

„Megszállott” magyartanárok, az önki-fejezés igényével aktivizálódó diákok egymásra találása ez. Szerencsés esetben a tanári, tanulói igények találkoznak az iskolavezetés szándékával. Ez az ideális állapot azonban még eléggé ritka. A folyamatosság letéteményese, a csoport életben tartója, lelkesítője mindenképpen a diákszínpad vezetője, a csoport egyetlen „állandó” tagja.

Hogyan lesz valakiből diákszínpad vezető?

Általában rendelkezik bizonyos „műkedvelő” színjátszói múlttal. Középiskolás korában tagja volt az iskolai csoportnak, verset mondott a szavalóversenyen, játszott egyetemista korában, statisztált a közsínházban; jobban szereti a drámai műfajcsoportot a többinél, él benne az irodalmi ismeretterjesztés iránti elkötelezettség; mindenképpen sajátos egyéniség. Nem idegen tőle az írogatás sem, szaktárgyát szenvedélyesen szereti, irodalomórái is általában műalkotások. Rendezői, szervezői hajlamai aktívan visszahatnak oktató-nevelő munkájára. Sajátos nézőpontból szemléli az élet valóságát, önálló véleménye van a világról, azt képszerűen látja, sőt meg is fogalmazza: színpadra

állítja. Egyesül benne a pedagógus és a művész elhivatottsága, embersége és érzékenysége. Talán ezért képes a legmelegebb kapcsolatot megteremteni tanítványaival. A diákok hitéért, megszállottságáért szeretik; úgy lelkesedik, hogy közben lelkesít. Nem kell megteremtenie a „tekintélyét”, mindig tudja, mit akar. Szakmai ismeretei segítik az eligazodásban, ezért tisztelik és hisznek benne. Nem kell külön fáradoznia az újszerű tanár-diák viszony megteremtésén, hiszen az egyetlen helyes *munkatársi viszony* nélkül nem képes csoportot szervezni és eljutni a bemutatóig.

A diákszínpad is önmaga tükörképe; saját „képére és hasonlatosságára” teremti úgy, hogy megsokszorozza önmagát. Szerző, szerkesztő, rendező, darabíró és ügyelő, de a legtöbbször ő a világosító, a hangtechnikus és a sűgő is.

Honnan szerzi ismereteit? A rendezés, a dramaturgia, a színpadtechnika kérdéseiről nincs szó az egyetemi oktatásban. Még a szép magyar szó, a beszéd pedagógiájáról sem hallgathat stúdiumokat, hogy esnék hát szó a mozgástechnikáról. Legtöbbször valami belső ösztönösség vezeti. „Érzi” az összeállítás ritmusát, kiszűri a hamis hangokat, jó hallása van.

Aztán sokféle ismeret ragad rá innen-onnan. A legtöbbet saját kudarcaiból ta-

nulja, de ~~talán~~ más csoportok sikereiből is. Ha eljut a közsínházi előadások-ra, sajátos átok ül rajta: nem válik közönséggé, nem oldódik fel az előadásban, hideg szakmai szemmel néz, értékel, ítélkezik, mert a darabot már ismeri olvasmányáiból. A drámai alkotásokat úgy olvassa, hogy közben színpadra álmódja őket. Ha már kialakult a „belső látomása” egy helyzetről, minden más rendező szükségszerűen másfajta konkrét elképzelése bizonyosan zavarja. Érti, tudja szakmai gyengéit, ezért a színpadi szakirodalom egyik leghűségesebb olvasója. Szívesen vesz részt rendezői tanfolyamokon, de — ha lenne ilyen — szívesen elvégezné a Színművészeti Főiskola pedagógus-rendezői tanszakát is.

Szenvedélyesen védi igazát, ha bírálattal éri. A kritikát csak szűk körben fogadja el; ha nyilvánosan kapja, a tanítványai előtt, joggal sértődik meg. Ilyenkor még az építő bírálat is pedagógiai építményt rombol: a diákszínpadosok hitét ingatja meg vezetőjükben. Ezért fél a versenyepektől.

Hogyan „születik” a diákszínjátész?

„Szeretném magam megmutatni,
hogyan látva lássanak...”

Ady Endre

Legtöbbször úgy, hogy a vezető vonzásába kerül; még a tanítási órán „megcsapja” a tanár hite, lelkesedése, aki képes felébreszteni benne az *önkifejezés játékos igényét*. Mert ez minden tanulóban megvan gyengébben, erősebben. Gondoljunk csak az órák alatti „jópofákra” vagy azokra a kamaszokra, akikben erősebb a feltűnni vágyás, és ezt — diákszínpad híján — torz módon élik ki: öltözködésben, utcai viselkedésben, a magamutogatás legértéktelenebb formáiban. A mélyebb irodalomszeretet még nem elég a szerepléshez. (Színpadom többségét most is a kémia-fizika tagozatosok adják; volt tanítványaim közül többen lettek magyartanárok, de csak kisebbik része volt annak idején diákszínpados.)

Sokan a barátjuk, baráti körük kedvéért jelentkeznek, hogy azután feloldódjanak az újabb baráti közösségben. A hagyományokkal, sikerekkel rendelkező csoportoknak *könnyebb* a dolguk: olykor még választhatnak is a jelentkezők között. Ez csak szaporítja gondjainkat: kiket vegyünk fel közülük, csak

a legtehetségesebbnek látszókat, vagy az összes jelentkezőt. Valójában *nem könnyű* a helyzetünk. Láttuk a diákszínpadok *pedagógiai* hasznát: az lenne az ideális, ha minden középiskolai tagja lehetne az együttesnek. Ezt kívánná a tanuló érdeke, vagyis a jól megfontolt pedagógiai nevelési cél azt diktálná, hogy vegyünk fel és foglalkoztassunk minden jelentkezőt. De egybeesik-e ez a csoport érdekeivel? Elbírná-e a gyengébb képességgel, kisebb adottságokkal rendelkezőket? Könnyű erre úgy válaszolni, hogy az újakkal foglalkozzon többet a rendező, kapjanak kisebb szerepet. De mindenképpen „kilógnak” a sorból, s mit csináljanak addig az „öregek”, amíg a rendező az újakkal foglalkozik.

Talán az lenne a legcélravezetőbb megoldás, ha a tehetségesek kiválasztására bizonyos „felvételiket” tartanánk. Erre jól szolgálhatnak az iskolai szavalóversenyek, a Kazinczy-versenyek: ezek különösen az elsősök felfedezésének jó alkalmai. De hirdethet felvételt a diákszínpad is. Ilyenkor az egész diákszínpadi tagság átalakul felvételi bizottsággá. A rendező irányítja a felvételt, verset mondat, ének-, ritmus- és esetleg mozgáspróbát tart, majd a fiatalok kérdeznek: mit vár a diákszínpadtól, miért jelentkezett, mi szeretne lenni, ki

a kedvenc írója, színésze, zenekara, látta-e már szerepelni a csoportot stb. Általában ilyen kérdésekre kell a „jelöltnek” válaszolnia. Maja sokos szavazás következik. (Még nem emlékszem arra, hogy valakit ne vettek volna fel.) Az ünnepélyes eredményhirdetésekor a legidősebb lány és fiú — nálunk ez a szokás alakult ki — kézfogással „avatja” fel az új tagot, miközben a lelkére kötik, hogyan kell a tudása legjavát adnia a csoportért, milyen kötelességei vannak, és legyen büszke arra, hogy első létre a színpad tagja lehet. Természetesen az egész felvételi csak játék a javából: a régebbi tagok ilyenkor a zordon, kukacoló felnőttet játsszák, a jelölt pedig a megszeppentet. Az igazi taggá nyilvánítás végső fokon a rendező dolga: ő ad szerepet az új színpadosnak, vagy munkát keres a számára, ha végképp nem boldogul vele a színpadon; művészeti munkatársak, technikusok, szervezők is kellenek. Ők azok, akik először maradnak el a próbákról, meg a „sztárok”, akikből hiányzik a kellő önismeret, s elégedetlenek a szereposztással. Megkísérletem már a párhuzamos szereposztást is, de a „tartalék” próbája rendszerint elmaradt, nincs idő arra, hogy váltott szereplőkkel végigpróbáljuk az előadást, tehát ez a megoldás sem vezetett eredményre.

Az lenne a legideálisabb megoldás, ha a csoport folyamatosságát biztosítandó, iskolánként még egy diákszínpadvezető akadna, s így az elsős-másodikosokból is létesíthetnénk csoportot. A legjobbak közülük természetesen már korábban erősíthetnék a „felsős” diákszínpadot. Ezzel elkerülhetnénk azokat a döccenőket, amelyek néha évekre is hátravetik csoportjainkat: a negyedikesek kimennek, és ismét előlről kell kezdeni mindent. Az ilyen újszervezésű kezdő csoportokkal a készség-alapozásnál a színpadi beszéd és mozgástechnika elsajátításával kell kezdeni a munkát.

Kiket vegyünk fel a csoportba: csak a jó tanulókat, vagy a gyengébbeket is? Ha a diákszínpad konfliktusba kerül a tantestülettel, a leggyakoribb vád: a sok próba, szereplés miatt nem tanulnak eleget a színjátszók, „elhaszontalanodják” az idejüket. Valóban, ha szorít a határidő, egy-egy nagyobb verseny, bemutató előtt megszaporodnak a próbák. Ilyenkor a tanulmányi eredményeket csak a legjobbak képesek tartani, a gyengék, közepesek hanyatlanak. Mi következik ebből?

Nem szabad a próbák számát szaporítani még a versenyek, bemutatók előtt sem. A rendszeres próbamunkával elkerülhető a kampányszerűség. Ellenben,

ha törik, ha szakad, a próbanapokat úgy kell védenünk, mint a tanítási órát.

Az iskolában éppúgy, mint az életben mindig a közepesek vannak többen. A jók, jelesek aktivitását felkelteni nem művészet: ők különben is mindent elvállalnak, néha erejükön felül is. Ezért nem zárhatjuk ki a közepes képességű tanulókat, akik különben érdeklődnek a diákszínpad munkája iránt, hiszen az ő számukra is kell tevékenységi alkalmat teremtenünk. Sorolhatnánk a példákat: hány gyenge tanuló fejlődését, tehetségének kibontakozását segítette éppen a diákszínpad.

Közösségteremtés, közösségi hagyományok

A diákszínpad olyan kulturális-közművelődési közösség, amely az iskolában mint iskolai szakkör vagy mint a KISZ érdeklődési köre rendszeres, aktív, társadalmi, művészeti tevékenységet végez. Ebbe belefér a műkedvelő színjátszás, pódiumi vers- és prózamonddás valamennyi művészeti formája, mely a középiskolás korú tanulóifjúság oktatásának, nevelésének és szórakoztatásának színvonalassá tétele érdekében — szakember irányítása mellett

— működik. (Debreczeni Tibor gondolata.)

A diákszínpad csak akkor lehet társadalmilag hasznos közösség, ha a „mindenki egyért, egy mindenkéért” alapelv valósul meg benne. Csak ebben a szellemben képes a csoport eszmei, művészi céljainak elérésére, és csak így lehet a közösség valamennyi tagja számára biztosítani a töretlen emberi fejlődést, a zavartalan felkészülést az „életre”.

Az ilyen öntevékeny közösség megteremtésére céltudatos szervezőmunka szükséges, hiszen a társadalmi öntevékenység előiskoláit hozzuk létre; ezért állandó feladatunk a tanulók kezdeményezőkézségének felkeltése és ébrentartása. Az sem lehet közömbös egy-egy diákszínpadon belül, hogy milyen a tanulók hatása egymásra. Ebben segít a szocialista nevelésméлет. A közösség szervezeti felépítésében fontos szerepet kap az ún. *elsődleges közösség*, a diákszínpad vezetősége. A diákszínpad ifjúsági vezetője sokat tehet a közösségi szellem megteremtéséért. Demokratikusan választják, ő az egyik „legtekintélyesebb” régebbi tagja a közösségnek, aki sokat segíthet a tanár rendezőnek a próbahely, pontos megjelenés, a késések, hiányzások nyilvántartása, általában a próbafegyelem, az

előadás, tájolás rendjének kialakítása terén stb.

A vertikális rendszerű KISZ-szervezetekben szerencsés, ha a diákszínpad ifjúsági vezetője alapszervezeti vezetőségi tag is egyben. Ajánlatos gazdasági vezetőt is választani, hiszen a felmerülő pénzügyekkel jobb, ha a tanulók foglalkoznak. A közösség *szilárd magját* a „felsősök” adják. Az „aktív” munkaerőkölcse meghatározó tényező, hiszen hozzájuk igazodnak, őket utánozzák a kisebbek.

Az *alakuló társulati ülések* a diákszínpadi munkában is ismereteseek. Itt határozzák meg — közösen — a közeli és a távolabbi feladatokat. A programot általában a diákszínpad vezető tanára vagy ifjúsági vezetője ismerteti. A közösséget a *közös munka* teremti meg. A próbamunka fáradtsága és felejtetetlen hangulati elemei, az előadások izgalma, az egymásért érzett felelősség, a sikerek és sikertelenségek kovácsolják valóban szilárd, összeforrt közösséggé az együtttest.

A diákszínpad nem lehet meg *hagyományok nélkül*. Ha még nincsenek hagyományok, akkor teremteni kell. Ez az új tagok felvételében, a régiók búcsúztatásában, a jutalmazás és a büntetés játékos formáiban kezd kialakulni. A hagyomány felhasználásában alapvető

fontosságú: van-e a csoportnak sajátos játékestílus, sajátos arculata, játékfelfogásban, a bemutatott műsorok gondolatvilágával kötődik-e valamilyen meghatározott irányzathoz. Természetesen az a csoport, amelyik csak az iskolai ünnepek, megemlékezések színesebbé tételére vállalkozott, az egyik napról a másikra nem változhat meg gyökeresen, hiszen a vele szemben megszokásból is támasztott igényeket is teljesíteni kell.

A közösségi nevelés a diákszínpadon — akárcsak a pedagógia más területein — nem jelentheti azt, hogy a színpadvezető tanár csak a kollektív tevékenységgel, a közösség kialakításával foglalkozik. Amilyen hiba lenne az új nevelését, a közösség vezetését kizárólagosan az ifjúsági vezetőre bízni azzal, hogy ő csak szakmai kérdésekkel foglalkozik, ugyanolyan tévedés lenne megfeleledkezni arról, hogy ez a közösség színes egyéniségekből áll. Nem törekedhetünk a „nyájöszön” kialakítására, a tanuló személyiségének teljes feloldására a közösségben még akkor sem, ha a kollektív játék elvét valljuk. Szükséges — éppen a közösség érdekében — az egyéniség teljes kibontakoztatása, felszabadítása. „Csak az emberi személyiségekben sokszínű társadalom, mely világosan kifejeződő egyéniségekre bomlik, le-

het kulturálisan valóban gazdag... A nyájember nem tud kritikusan viszonyulni mindahhoz, amit számára az élet nyújt." (Lunacsarszkij.)

A rendező tehát nem szűnik meg fádazdni a tanulói önkormányzat megte-remtésén, tiszteletben tartja a közösség érdekeit, de törődik minden egyes tanulóval is. Ő tartja a kapcsolatot a tanuló osztályfőnökével, figyelemmel kíséri személyiségének kibontakozását, hiszen ő tudja a legtöbbet a tanulóról, ezért övé a nagyobb felelősség is. Követelményeiben szigorú tárgyilagosság jellemzi, de egyben ő a legjobb barát is, akinek mindent el lehet mondani, mert hivatásszeretetéből adódó felelősséggel fogalmazza meg tanácsait. A közösség fejlődéséért vállalt felelősség tehát elsősorban az ő felelőssége.

A „fenntartó szerv” kérdéséhez

Egy-egy diákszínpad általában egy-egy iskolához kötődik. Működését azonban objektív nehézségek akadályozzák: nincs elég tanterem, a régi iskolák színpaddal ellátott dísztermeit átalakították, az új iskolákban nagyobb termet nem is találunk. Sok helyen váltott tanítás folyik, így nem könnyű még próbahelyiséget sem találni. Szerencsére a padok

mozgathatók, a próba tere így kisebb vesződséggel kialakítható.

A diákszínpadnak vannak fenntartási költségei is. Ha jelmezt nem is, de egyenruhát ajánlatos csináltatni. Ilyenkor elsősorban az anyag előteremtése kerül pénzbe, hiszen az iskola varróműhelyében meg lehet varrni az egyenruhát. A legnagyobb gondot mindig az utazási költségek jelentik. Még a diáknapok előtt is versenyre kell utazni. Gondjaink megszorodnak akkor, ha a csoport közművelődési feladatok megoldására is vállalkozik, tájolási programot teljesít. Arra nem számíthatunk, hogy az előadás bevétele megtéríti a kiadásokat. Még vidám, szórakoztató műsorral való tájolás esetén is határt szab a bevételnek a tanyaközpontok művelődési célokra rendeltetett terméinek kis befogadó képessége. Egy-egy művelődési központ, könyvtár mikróbusza is sajátos feladatokat lát el, ritkán lehet kölcsönkérni. Ráadásul a diákszínpad nem fér el egy-egy mikróbuszban.

Kíváncsú lenne, ha a diákszínpadok legalább egy megye területén kicserélnék műsoraikat. Így ugyanis legtöbb-ször csak a versenyeken találkoznak, holott a diákszínpadnak nem a versenyzés az alapvető funkciója. Mennyit tanulhatnának egymástól a csoportok, ha a kölcsönös látogatásokat meg lehetne

valósítani! Sokat segíthetne a nehézségeken, ha valamilyen módon a diákszínpad beleférne az iskolai költségvetésbe; nem beszélve többek között a rendező tiszteletdíjáról, hiszen a túlórakeret lehetőségein belül legfeljebb a munka egy kis töredékének elismeréséről lehet szó.

Jó megoldásnak látszana, ha megyénként legalább egy húszszemélyes kis busz állna rendelkezésre a csoportok szállításához, a tájolási program teljesítésére. A befektetés is megtérülne: a diákszínpadok tagjai nemcsak maguk válnának teljesebb emberekké, hanem színvonalas, irodalmi igényű közművelődésben tevékenykednének még akkor is, ha szórakoztató műsorokat adnának is elő.

A diákszínpadok iskolán kívüli formái közül igen jelentősek a *kollégiumi csoportok*, amelyek lényegében ugyanolyan tárgyi gondokkal küzdenek, mint az iskolaiak. Tagjai általában több iskolából verbuválódnak, színesítik a kollégiumi életet, segítik a kollégiumok közötti kapcsolatok elmélyítését.

Mind az iskolai, mind a kollégiumi csoportok — a tárgyi nehézségek miatt — egyre gyakrabban működnek *a művelődési házakban*; egyrészt úgy, hogy a felnőtt irodalmi színpadot, színjátszó csoportot erősítik, vagy úgy, hogy meg-

őrzik — olykor még elnevezésükben is — önállóságukat. A *vegyes* — felnőtt — csoportok legnagyobb része középiskolás diák. Különleges nevelési problémát általában akkor nem jelentenek, ha a felnőtt csoportot is pedagógus irányítja. A művelődési házakban működő diákszínpadok tárgyi helyzete — a körülményektől függően — eléggé rendezett. Próbateremre nincs gondjuk, előadásukat a művelődési ház szervezi, költségvetésük lehetővé teszi a tájolást, biztosítja a rendező tiszteletdíját is. Értethető, hogy az ilyen csoportok közművelődési funkciója erősebb, s ha a művelődési ház igényli is az együttműködést, amelyhez az iskola vezetése hozzájárult, szép, hasznos programot valósíthatnak meg a közös munkával.

Egyéb szervezési kérdések

Az előadások előkészítése, a közönség szervezése is általában a diákszínpad vezetőjének a dolga. Hány csoportvezető hagyta azonban abba a munkát a színpaddal, mert mindent magára vállalt, vagy mert túlságosan is magára hagyták. Célszerűnek látszik tehát, ha a csoport pedagógiai-szakmai vezetésén kívül mást nem vállal magára, hanem az egyéb feladatokra — például a szer-

vezésre — tanártársaitól segítséget kér. Az is természetes, hogy a segítséget adó tanárral a megoldásra váró problémákat a rendezőnek kell megbeszélnie.

A rendező az előadások előkészítésében is bátran támaszkodhat az iskolai munkaközösségre, sőt segítséget kérhet és kaphat a nem magyar szakos kartársaitól is. A magyar szakosok elsősorban az anyaggyűjtésben és a szerkesztésben támogatják, a rajztanár a díszletek és jelmezek összeállításában, az ének-zene szakos pedig a zenei szerkesztésben nyújthat hasznos segítséget. Szinte nélkülözhetetlen a fizikus segítségével a világításban, a hangtechnikai megoldásokban. Nálunk a matematikusok „társadalmi munkájára” is lehet számítani, ami különösen hasznos az előadásszerű főpróbákban. Ilyenkor a rendezőt már elfogja a szakmai vakság, s bizonyosan akadna még javítani való a produkción.

A szervezésben, különösen a vidéki tájolósi program előkészítésében bátran támaszkodhatunk a KISZ-alapszervezet kulturális aktívájára. Ők kötik le a vidéki előadásokat, megállapodnak a feladatokban, sőt agitációt is folytatnak az előadás érdekében. Már korábban utaltam arra, hogy ennek a házról házra járás szervezésnek milyen haszna van, olyan valóságismeretet nyújt a romanti-

ka mellé, amely komoly hiány a középiskolai oktatásban és nevelésben. A szervezésben nem lehet a fontossági sorrendet meghatározni; minden dolog fontos, ami összefügg az előadás sikerével. Ez bizony sokszor későn derül ki. Olyankor például, ha a kitűnő előadáshoz elfelejtettünk közönséget szervezni. Ezért fontos feladat még a jegyek egyszerű árusítása is. Mivel egyik diákszínpad sem önálló gazdálkodó szerv, a bevétel természetesen az iskola KISZ-pénztárába folyik, s azután rendszerint csak ezt az összeget lehet felhasználni a kiadások fedezésére.

Minden műsor előadására engedélyt kell kérni: az iskolaiakra csak akkor, ha belépődíjat szedünk. A városi-járási előadásokra a rendező szervek szerzik meg az engedélyt a városi művelődési osztálytól, illetve a járási hivataltól. A szervezési kérdések közé tartozik a próbák és az előadások száma, mennyisége. A gyakorlat azt mutatja, hogy havonta két előadás még nem megterhelő, viszont a zavartalan továbbfejlődés érdekében ennyi előadásra szüksége is van a csoportnak. Egy-egy előadás anyagának megtanulása — ha egész estét betöltő programról van szó — időigényes vállalkozás. Általában heti kétszer kétórás próbával három, négy hónapot is igénybe vesz a felkészülés. Talán azt az

alapelveit kellene érvényesíteni: kevesebb műsort tanuljunk meg — egy évben legfeljebb kettőt —, de azt játszunk sokszor. Különösen az egészen kezdő csoportoknak van nagy szükségük minél több szereplésre. Szereplési rutint kell szerezniük. Erre azért is szükség van, mert a fellépés biztonsága igen jelentős a versenyeken is, amelyeket úgysem tudnak elkerülni.

A diákszínpadok közhasznú társadalmi munkáját tehát körülbeképezni kell megszerveznünk. Rendszeres próbamunkájuk, helyi és vidéki fellépéseik megakadályozzák, hogy ezen felül még egyéb társadalmi munkát is vállaljanak. Ráadásul ez már feltétlenül a tanulás rovására menne. Ilyenkor választaniuk kell, melyiket vállalják szívesebben. Diákszínpadunk közösségi szellemét az igazolja, ha mindvégig kitartanak az irodalmi műveltség terjesztésének nagy hagyományú, de fejlődésében állandóan megújuló diákszínpadi munka mellett.

DRAMATURGIAI ALAPVETÉS

Amikor megkíséreljük feltárni azokat a törvényszerűségeket, szabályokat, amelyek nélkülözhetetlenek a diákszínpadi munkában, nem lehetünk közömbösek azokkal a színházi és amatőr-színjátszói dramaturgiákkal szemben, amelyek a színpad több ezer éves fejlődésével foglalkoznak. Ismernünk kell a színházművészet és a dráma alapvető törvényeit, még akkor is, ha szükség-szerűen más utakon járunk, mint a kő-színház, s ha még a felnőtt amatőrszín-játszáshoz viszonyítva is akad egy sor speciális dramaturgiai problémánk.

Munkánkban el kell jutnunk a tudatosság magasabb fokához, hiszen feszültségektől terhes, rohanó korunkban a legmodernebb tömegkommunikációs eszközök és az új művészet komplex hatása formálják ifjúságunkat. A tévé, a film, a modern színház, a formabontó törekvések az irodalomban és a képzőművészetben, mind-mind felvértezik a

diákszínpad közönségét olyan igényekkel és képességekkel, hogy egyszerre „több nyelven” is értsen, sőt követelje is a művésztől a komplex megszólalást. Korszerű követelménynek kell tehát tekintenünk, hogy diákszínpadi rendezőink elsősorban a színpadi formanyelv ismeretében valóban „több nyelven” is szólhassanak.

A diákszínpad vezetője — szemben más amatőr színjátszók rendezőjével — jelentős előnyökkel is rendelkezik. Ismeri és tanítja a világirodalom legjelentősebb drámáit, a szépirodalom közzegében él, filmesztétikát is tanít, jelentősek zenei és képzőművészeti ismeretei, s nem utolsósorban értő művelője az anyanyelvi kultúrának. Műsoraiban ezért igényes szépirodalmi művekből válogathat. A színpad és a színjáték sajátos törvényeivel azonban nem ismerkedhet meg az egyetemen, s ha kudarcok érik a diákszínpadi munkában, annak elsősorban ez a magyarázata. El kell sajátítanunk tehát a színházi dramaturgia törvényeit, hogy azokat alkalmazni is tudjuk a gyakorlatban, mert az idők folyamán kialakult „szabálygyűjteményt” meg kell ismerünk, s ezt nem elég csupán betartani, hanem „a kor... ízlésbeli fejlettségének megfelelően új és új alakzatban kell újjágyúrni.” (Almási Miklós) Úgy gon-

dolom, a diákszínpad-vezetők helyzetét még az is súlyosbítja: vajon követhető-e a diákszínpadi dramaturgia hagyománya, egyáltalán van-e ilyen hagyomány, s melyek azok a dramaturgiai tényezők, szabályok, amelyeket a színházi és az amatőrszínpadi dramaturgiából átvehet, újjágyúrhat. Leírásunkban ezért támaszkodnunk kell a színházi dramaturgia eredményeire, elsősorban Székely György és Almási Miklós tanulmányaira, továbbá az amatőr színjátszásban használatos formanyelvre, Debreczeni Tibor és Rencz Antal nyomán.

A leghelyesebb talán, ha a *színjáték* fogalmából indulunk ki, ugyanis diákszínpadaink általában színi hatásra törekcsenek, azaz hatni akarnak a közönségre, s ha ez nem sikerül, nagyon sokszor a közönséget hibáztatják. A színjátéknak három feltétellel kell rendelkeznie; ha egyik is hiányzik, nem képes a színi hatásra.

Először is olyan *tartalmat*, „jelentést” kell hordoznia, amelynek *társadalmi funkciója*, emberformáló célja van, szándéka nevelő vagy szórakoztató. A rendezés kérdései:

- a) *Miért* kerül sor a produkcióra (játékfunkció)?
- b) *Mikor* játszanak (játékkalkalom)?
- c) *Hol* játszanak: színpadon vagy pódiumon (a játék helye)?

d) *Kiknek* játszanak (a közönség összetétele)?

Másodszor: olyan *cselekménnyel* (szerkezettel) kell rendelkeznie, hogy az hordozója lehessen az eszmei szándéknak. Ezzel kapcsolatban a rendezés nyilvánvaló kérdései:

a) *Kik játszanak* (cselekvők, hangok)?

b) *Mit játszanak* (cselekvések, történések; gondolat vagy érzelmi állapot kifejezése)?

Harmadszor a játékmód összetevői felvetik a *hogyan?* kérdését. Ez magába foglalja a játék keretét (játéktér, nézőtér, eszközök), a játékosokat (fiúk-lányok aránya, képességek, készségek), a játékstílus egységét, az egységes jelrendszert és a különböző effektusokat, mint zene, világítás stb. Vagyis: a színjáték jelentése (tartalma) és cselekménye (szerkezete) művészi képben fogalmazódik meg a színpadon.

Színjátékról tehát csak akkor beszélhetünk, ha a rendezői-szerkesztői szándék egyesül a közönség igényével (ez társadalmi funkciója), s ha a játékmód képes hatásosan: érzékelhető művészi képekben kifejezni az eszméket hordozó cselekményt vagy szerkezetet.

A három feltétel között fontossági sorrendet nem lehet megállapítani. Mert hiába van meg a mégoly „fennkölt”, nemes eszmei szándék, ha az nem reali-

zálódik olyan cselekménnyel (szerkezettel), amelyet megfelelő játékmód segítségével alkalmassá teszünk a befogadásra, nem válik belőle művészi élmény, színi élmény. Felesleges itt figyelmeztetnünk a tartalom és forma összefüggésére, dialektikus kölcsönhatására. Éppen a színjáték jó példa arra, hogy látszólag formai tényezők hogyan válnak tartalmiakká.

Ezeknek az előrebocsátásával válik világossá, hogy milyen tényezők hiányoztak, illetve milyen téves belső arányokat alakítottunk ki az ún. irodalmi színpadainkon. Napjainkban is használjuk még ezt a fogalmat — többek között egyes diákszínpadok elnevezésére —, s főként azok nevezik így magukat, akik elsősorban a líra népszerűsítésére vállalkoznak; de ma már nem tekintjük olyan önálló irányzatnak, amely szemben áll a színjátszással. A hatvanas évek irodalmi színpadai *színpadot* teremtek az irodalomnak, főként a lírának. Versösszeállításaik gondolatiságát, a bensőséges közönségkapcsolatot külsődleges színpadi hatásokkal próbálták megteremteni: megszólalt az „Ür” hangja magnetofonról, eluralkodott a sötétség, játszadoztunk a világítással, sőt gyakori lett a versek naturális megjelenítése jelmezben, színpadi környezetben stb. Ezzel a kívánt hatásnak ép-

pen az ellenkezőjét érték el: a gondolati jelentés „nem jött át” a rivaldán, továbbra is hatástalan maradt, nem jött létre színi élmény. Vagyis ebben az esetben a harmadik feltétel helytelen megválasztása (játékmód) megakadályozta, hogy a lírai érzés és gondolatvilág betöltse társadalmi funkcióját.

Nem jöhet létre színi élmény akkor sem, ha a színjáték bármelyik feltétele marad el. Iskoláinkban gyakran vagyunk olyan helyzetben, hogy ünnepi előadásainkban a diákszínpad mellett közreműködnek az iskola szavalói, tánc-csoportja, énekkara, szólóénekesei, zongoristái; olykor még a művészi torna mutatványaira is sor kerül. Érthető igény: más szakkörök is „színesíteni” kívánják az ünnepi alkalmat. Az esetek többségében az ilyen műsort nem tudjuk alárendelni egyetlen központi gondolatnak — azt adják, amivel éppen elkészültek —, s így az egyes műsorszámokra helyeződik a hangsúly, a laza részekre, amit esetleg az összekötő szöveg kíván egységbe tömöríteni. Itt azért nem beszélhetünk színjátékról, mert hiányzik a második feltétel (egységes cselekmény, szerkezet), vagy ha ez megvan, a harmadik marad el: az egységes játékmód egységes színpadi képben való megfogalmazása. Ezért helyesebb az ilyen műsorokat *előadásnak*

neveznünk. Ez nem értékítélet. Örömmel kell üdvözlőnünk iskoláinkban minden olyan öntevékeny művészeti munkát, amely az esztétikai nevelést szolgálja.

Az *előadások* különböző típusairól szólhatunk. Ha azt az ismeretterjesztő szándék vagy ünnepi alkalom hívta életre, akkor koncertműsor vagy *irodalmi koncert* az elnevezése; ha a szórakoztatás a célja (kabarétréfák, beat-énekesek, vidám versek stb.), akkor esztrádműsorról van szó. Ezeknek is megvan a maguk társadalmi funkciója. Azon legyünk — s erre a tanár-rendezőket felesleges figyelmeztetnem —, hogy még a szórakozásban is az igényesebb követeléseket valósítsuk meg, s így *irodalmi esztrád* lehet a műsor elnevezése.

Színjátékok a diákszínpadon

„A színházban minden egyszer megszületett forma halandó; minden formát újra ki kell találni, és az új elképzelés magán viseli a környezet összes hatásának jegyeit. A színház ebben az értelemben maga a megtestesült relativitás.”

Peter Brook

Akárcsak az amatőrmozgalomban, a diákszínpadon is két alaptípust külön-

böztetünk meg: az ún. *oratórikus* és a *mimetikus* színjátékot. A kettő között a különbséget a színjáték második és harmadik feltételében kell látnunk, hiszen az első feltétel — a társadalmi igény — hiánya nem foroghat fenn, mert ez önmagában a témát is feleslegessé tenné.

Az *oratórikus színjáték* elnevezését a szolóénekre, kórusra és zenekarra épülő zenei oratóriumról nyerte. A mi fogalmainkban olyan szóközpontú, gondolati, asszociatív koncentrációjú, szerkesztett színi művészet, amely egyaránt támaszkodik az egyéni és a kollektív előadóművészetre (kórus). Képi megformálása általában statikus; sajátos színi jelrendszeréhez tartozik a stilizált mozgás, a geometriai térformálás és a különböző jelzések.

A *mimetikus színjáték* elnevezést a mimezis — tükrözés — fogalomból vette az amatőr színjátszás. Olyan cselekményközpontú színi művészet, amelyben a cselekményt szerepformálások egyéni és kollektív játék eleveníti meg. Színpadképe általában dinamikus, kedveli a stilizált mozgást, és ugyancsak jelzésekkel dolgozik.

Az *oratórikus színjáték kifejező* funkciója, ami azt jelenti, hogy a zenéhez, a lírához hasonlóan a gondolat és érzés közvetlenül nyilatkozik meg.

A *mimetikus színjáték* ezzel szemben

ábrázoló funkciója, vagyis természet-utánzó, valóságyszerű, a cselekményt megelevenítő játékon van a hangsúly. Ide számítjuk a „hagyományos” drámai alkotásokat megelevenítő színművészetet, amely teljesebben tudja utánózni, ábrázolni a valóságot, mint például az előadóművészet, amely csak áttételesen képes felidézni, láttatni a valóságot.

Az oratórikus színjátéktípust az intellektuális igény hozta létre, a mimetikust inkább a popularitás fejleszti tovább. Mimetikusnak tekintjük a hagyományos színjátéktípusokat és az új színjátékot vagy pódiumjátékot, amely szerencsésen egyesíti az irodalom „magasművészi” és „közérthető” rétegét. Meg kell jegyeznünk, hogy mind az oratórikus, mind pedig a mimetikus színjátéktípus-hoz számtalan formavariáció tartozik, sőt olyan színjátékokat is ismerünk, amelyek átmenetet képeznek a szóközpontú oratórikus és a játékközpontú mimetikus alaptípusok között. (L. erről részletesebben: Debreczeni Tibor—Rencz Antal *A pódiumi színjátéktípusok dramaturgiája* c. tanulmánykötetét.)

A diákszínpadon nem lehet egyértelműen fontossági sorrendet megállapítani közöttük. Mind az oratórikus, mind pedig a mimetikus színjáték ott fontos igazán, ahol jól szolgálja nevelési céljainkat. Az oratórikus színjáték mellett

iskoláink kedvező adottságai szólnak. Tanulóink kedvelik a gondolat intellektuális megszólaltatását. Növekszik a modern költészetet kedvelők tábor; diákersimondóinkból könnyen teremtet oratórikus kórust a rendezői szándék.

A mimetikus színjátskót a műfaj dinamikus lehetőségei miatt kedvelik. A fiatalok mozgásigényét, játékkedvét jobban kielégíti, lehetőség nyílik a temperamentumos játékmódra. Nagyobb közönségkapcsolatra számíthat, hiszen mimetikus megelevenítésben visszük színre a hagyományosabb diákszínpad formákat: a diákkabarét, a pamfletet, a klasszikus diákszínpad műveket, mint például Csokonai színműveit.

A színjáték szerkesztése

„Semmi részlet a tárgyon kívül — mindig az egyenes vonalat kövessük!”

Flaubert

A diákszínpadok részére eddig kevés alkotást írtak. A műkedvelő mozgalomban általában kevés az író által megírt lírai oratórium vagy pódiumjáték. A szerkezet kérdéseivel a színpadvezetőknek azért kell különösen sokat foglalkoznia, mert a szerkesztett műsor a diákszínpadokon is általában elterjedt.

Más csoportokra írt szerkesztett műsort általában nehéz átvenni, hiszen a szerkesztő rendezőnek a saját meggyőződéséből és a csoportja adottságaiból kell kiindulnia. Igényesebb, felelősségteljesebb vállalkozás az önálló szerkesztés, a csoport képességeit mérlegelő összeállítás, hiszen a diákszínpad vezetőjét is elsősorban az önálló gondolatait, érzéseit megszólaltató színjáték lelkesítheti. Kazimir Károly megállapításai nemcsak a kőszínházra érvényesek: „Az újat akarás, az először kimondás igénye és követelése tesz élővé minden művészetet... Először kimondani, megfogalmazni korunk nagyszerű eszméit, gondolatokat, amelyek előttünk még nem fogalmaztattak meg, nem mondatáltak ki.” (Népművelő színház, 67. l.) Mégis — mert rövid az idő a válogatásra — át kell vennünk mások forgatókönyvét, megjelent műsorfüzetekből kell dolgoznunk. Ilyenkor sem lehetünk azonban kényelmesek, kritikátlan „utánjátszók”, az önálló dramaturgiai munkát nem kerülhetjük meg, mert az átvétel különben nem lehet a saját ügyünk. Mejerhold tanácsa is bátoríthat bennünket: „Minden mű újraalkotásának megvan a létjogosultsága, amennyiben parancsoló, belső kényszerűség hívja életre.”

A szerkesztés munkája lényegében a „részek” kiválasztásával kezdődik. Az

irodalmi alkotások közötti szerkesztői válogatás már alkotómunka, nagyon sokszor már a rendezői szövegolvasás közben kapjuk a gondolatokat, ötleteket, a színpadi megvalósításra vonatkozó javaslatokat, máskor meglevő tapasztalatainkhoz, eszménkhez, gondolatunkhoz keresünk irodalmi műveket. Az anyaggyűjtés olykor megváltoztatja, módosítja az eredeti elképzelést, vagyis a rendezői-szerkesztői szándék és a színpadi előadásra kiválasztott irodalmi alkotások között dialektikus kölcsönhatás jön létre. Ahogyan az irodalmi anyag, „a rész” jellege befolyásolja a formabontás módját, ugyanúgy a szerkesztői szándéknak megfelelően elrendezett, belső arányokra tagolt „egész”, a megvalósult szerkezet visszahat a részekre, az irodalmi alkotásokra. Ezért kell különösen vigyázni a kiválasztott irodalmi alkotások *egyneműségére* (művészi érték, stílus stb.). Értékes irodalmi alkotás nem tűri meg maga mellett a sekélyest, mert ez a gondolatot, a szerkezet jelentését is megváltoztathatja. Mint minden dramaturgiai szabály, így az egyeneműség tétele is felborítható: ha ironikus szerkesztői szándék vagy éppen az ellenpontozás a cél az egyenletlenséggel. Így természetesen még a giccsnek is lehet dramaturgiai funkciója.

A szerkesztett műsor felveti, hogy egyáltalán elfogadjuk-e a „szövegmontírozás” elvét. A magyartanárok általában nem tartják etikusnak az irodalmi értékű szövegek „összevágását”. Íróink is hevesen tiltakoznak műveik megkuratítása ellen. A teljes költői művek idézése viszont szétfeszíti a szerkezetet; minden mű önálló életet akar élni. Ugyanakkor a montírozás a szerkesztett műsorban is új hatáslehetőségek hordozója: két egymás mellé állított vagy szembeállított költői kép — akár csak a filmen — harmadik képet asszociál: $1 + 1 = 3$. (Eisenstein) Úgy is érvelhetnénk: a tudományos értekezésektől az iskolai dolgozatokig általános szokás az „idézés”, a részletek felhasználása egy-egy műből. Úgy gondolom, ha a szerkesztő rendező a műalkotás részleteit nem állítja idegen szöveg-környezetbe, amellyel meghamisítja a költő gondolatát, akkor nem vét a teljes mű ellen, hanem éppen — a nagyobb összefüggésbe állítva — felerősíti annak igazságát. A szövegek összevágásába nehezen illeszthető bele az összekötő szöveg: más minőségű, nehézkes, lerontja a művészi hatást. Úgy válogassuk tehát a szövegeket, hogy ezek önmagukért beszéljenek.

Ha a szövegválogatással végeztünk, sorra fel kell vetnünk azokat a kérdé-

seket, amelyek „megszülik” a színjátékot. Ezek között meghatározó jelentőségű: van-e eredetiség a gondolatban; a valóság értelmezésén túl él-e a szerkesztő rendezőben a valóság megváltoztatásának a szándéka; elképzelései jól szolgálják-e a mű jelentését, a mű mondanivalóját, segítik-e emberformáló céljainkat? Testet ölt-e ez a komplex szándék a cselekményben vagy a szerkesztésben, és élővé válik-e a játék-módban?

Diákszínpadaink többségében maga a szerkesztő rendező sem tisztázza eléggé azokat az érzéseket, gondolatokat, amelyeket a produkcióban megfogalmazni kíván. Különösen hiányzik az eredeti gondolat az ünnepi műsorokból. Uralkodó az ún. történelmi „hosszmetszet”-szemlélet: marokra fogják azokat a műveket, amelyek az adott ünnepi eseménnyel kapcsolatosak, s ezekből — a keletkezés rendjében, hosszsmetszetében — összeáll egy történelmi szemléletű műsor. Például sok ilyen sablonműsort szerkesztettek a felszabadulásról: a műsorok a világháborúról szóló verssel, dokumentummal kezdődnek, vagy a sötétség, a nyomor képeit idézik — néha túlságosan is terjengősen —, és a befejezésben egy 45 körül keletkezett verssel, patetikus zeneszámmal felvillantják a felszabadulás jelentőségét. Az ilyen sab-

lonműsorban nincs sem eredetiség, sem színi élmény, a műsor csupán illusztrálja a történelmi eseményeket. Úgy gondolom, nem kell külön bizonyítanom, hogy az irodalom, benne a dráma-irodalom önálló művészet, nem a történelem „szolgálólánya”, akárcsak a színi megleivenítés művészete. Az ilyen direkt-illusztratív előadások „protokoll-unalmat” árasztanak, akárcsak az ún. *álintellektuális műsorok*. Az ilyen műsorokban nem találkozik a szerkesztő-rendezői gondolat a befogadó-tolmácsoló fiatalokéval; az előadók nem értik a művet, mert „túl magas” nekik, s nyilván a közönség sem élvezheti az ilyenféle „szuperprodukción.”

A jó színjáték első feltétele tehát az érthető, közérdeklődésre számot tartó, aktuálisan izgalmas gondolat, amely az *egyszerűséggel és az áttekinthetőséggel* társul. Egyet kell értenünk Elmer Rice megállapításával: „... a darab mind megírásában, mind pedig előadásában közérthető legyen. Itt nincs megállás, nincs visszalapozás; a közönség együtt kell hogy haladjon az előadással, és amit nem ragad meg tüstént, az örökre elveszett.”

Itt is érvényes az az egyszerű alapgazság, hogy aki sokat markol, az keveset fog. Ezt a „szabályt” az előbbiekkal összefüggésben is megvilágíthatjuk.

A közérdeklődésre számító gondolat egy gondolat, *egy lényeges gondolat* legyen. Ne zsúfoljuk az eszméket, ne akarjuk egyetlen műsorral megváltani a világot! Még akkor sem, ha az is igaz, hogy „világmegváltó” szándék nélkül nem is érdemes műsort szerkeszteni. A gondolatot viszont öltöztessük olyan „emocionális öltözékbe”, amely befogadhatóvá teszi azt a közönség számára. Ilyen emocionális öltözék a *feszültség* megteremtésének és fokozásának elve. Talán egyik szépirodalmi műben sem olyan fontos a probléma *exponálása*, mint a színpadi előadásra szánt művek esetében. A közönséget már az expozícióban meg kell nyerni: fel kell kelteni az érdeklődését, s a feszültséggel ébren tartani egészen a „kimenetelig”, a feloldódásig. A cél (expozíció) és a kimenetel (megoldás) között terül el az ún. *dramaturgiai hatótér*. (Almási Miklós kifejezése.) Bármelyik színjátéktípusról van szó: a produkció sikere a *feszültség ívének* a megkomponálásán múlik, úgy kell fokozni a feszültséget, hogy a néző figyelme állandóan erősödjék. „A feszültség tehát olyan dramaturgiai keret, amelynek már formális mivoltában is van emocionális hatása.” (Almási i. m. 41.)

A színjátékok különböző szerkezetűek. Legismertebb az ún. *lineáris szer-*

kezet, amely az ok-okozati összefüggés elvén épül fel. Ez az oratórikus színjátékban azt jelenti, hogy az egyik érzést vagy gondolatot a belőle folyó másik erősíti, így fejlődik tovább, ebben az ok-okozati összefüggésben a feszültség „lélektani” iver egészen a megoldásig. A mimetikus színjátékban a cselekvéseknek kell megszakítás nélkül folytonia: az egyik szituáció szüli a másikat, az előrehaladás lineáris rendjében nincs elkalandozás, visszafordulás. Ezt azoknak kell különösen jól megjegyezniük, akik novelladramatizálásra vállalkoznak. A színpadi adaptációban csak a drámai életanyag maradhat meg: „semmi részlet a tárgyon kívül!”

Mélyebb drámaiságot nyer a *koncentrikus* építkezés. Ebben a színjátékszerkezetben az érzések, gondolatok, cselekvések nem logikai rendben kapcsolódnak egymáshoz, hanem asszociációs sorban követik egymást; ez a szerkezet valamilyen fontos érzést, gondolatot jár körül, s közben állandóan a központi problémára irányítja a néző figyelmét. Ez különösen kedvelt szerkesztési elve a dokumentumjátékoknak. Lényegében nem új szerkezetről van szó itt sem, már Shakespeare is élt ezzel a lehetőséggel, tőle tanulta Brecht is.

A szerkezet felépítésében különböző „fogások” is lehetségesek. Ilyen az *ana-*

litikus technika. Ez a fogás a filmből is ismerős: a szerkesztő rendező „vissza-felé nyomoz”, valamilyen drámai helyzet előzményeit tárja fel, s mondanivalója érdekében felborítja az idősíkot. Ezek a példák is bizonyítják, hogy az anyag — Hont kifejezésével: az „élet-anyag” — elrendezésére többfajta variációt felhasználhatunk; nem öncélúan, hanem a szerkesztői szándéknak megfelelően a színi hatás biztosítására.

A képszerkesztés és a játékmód kérdései

Az oratórikus és mimetikus megjelenítés különbsége főként a harmadik feltételben, a képi megjelenítésben és a játékmódban, vagyis a színpadra, pódiumra állítás, a rendezés kérdésében különül el világosan.

Az oratórikus színjátéktípusok közös jellemzője a *hangokra bontás* és a *statikus képszerkezet*. Az emberi szó kifejező ereje, a hangok árnyalása, a moduláció mind fontos effektus; az összeállítás jelentését hangerővel, ritmusváltással, szóló és kórushangzással alakíthatjuk „mozgásélménnyé”. A hangokra bontás — szólisták, szavalókórus — együtt jár bizonyos szerepszerűséggel, de az oratórium nem jeleníti meg az

embert, vagyis nem szereplők szólalnak meg, hanem csak emberi gondolatok. Ugyanakkor nagyon fontos a szép beszéd, a kellemes orgánus; effektussá válik a szereplő (versmondó) egyénisége, alkata, neme, kora, hangszíne stb., hiszen ezek a produkció módosulását eredményezhetik.

A *mimetikus* színjáték túllép ezen: szereplők, jellemek végzik a színi *cselekvést*. Természetesen a diákszínpadi megelevenítésben nehezen közelíthetjük meg a „beleélés” jellemábrázolást. Felnőtt amatőr színjátszóink közül is kevesen képesek erre, hiszen életkoruk, technikai fogyatékosságaik miatt olykor csak erőlködés marad a más bőrébe bújó „alakítás”. Ezért indokolt, ha nem az emberábrázolásra, hanem a *cselekvésre* helyezzük a hangsúlyt, s a beszéd- és mozgáskészség fejlesztésével kell elérnünk, hogy a tanuló *önmagát* adhassa a produkcióban. A jellem így *karakterré* redukálódik a mimetikus színjátékban.

A *karakterformálásnak* különböző módjai ismeretesek: hangeffektussal jelezni a „más” jellemet. (Pl. egy raccsoló „r”-rel az arisztokratát.) Ez kiegészíthető mozgással is. Raccsoló arisztokratánk jelzi, hogy a szemére illeszti a monoklit stb. Az ilyen színjátszást *epikusnak* is nevezhetjük: diákszínját-

szónk „elbeszéli” a karaktert, s közben távol is marad tőle, ezzel meg is bírálja, „elidegeníti” magától.

Az oratórikus színjátékban általában statikus képek hordják a mű jelentését. Minden gondolati egység egy-egy statikus kép. A kép megteremtésében a képzőművészet *jelrendszere* segít a rendezőnek. Legfőbb eszköze maga a gondolathordozó szereplő vagy a szereplők egy csoportja, illetve az egész kórus; s a különböző téralakzatok, amelyek legtöbbször geometrikus formát alkotnak, segítik a gondolat jelzésszerű kifejezését. Ez a jelrendszer a modern képzőművészet formanyelvét alkalmazza. Így a kemény vonalvezetés — háromszögek, éles vonalak — általában drámaiságot hordoznak, elégedetlenséget, szembenállást fejezhetnek ki. A lágyabb vonalvezetés — körök, körívek, félkörök — a világgal való harmonizálást, a beleenyugvást, a megbékélést jelzik. A statikus képben tömörszerűen elhelyezett kórus — a román kori építészethez hasonlóan — az erőt, a térben elhelyezett vagy szétszórott szólisták a magányosságot is kifejezhetik. A statikus képszerkezetben naturális elem nem található, hiszen ezek megakadályoznák a gondolati asszociációt.

A statikus kép elmozdulásával, az új téralakzat kialakításával új gondolati

egység megjelenését fejezzük ki, hiszen egy-egy gondolati kép csakis egy-egy gondolati állapotot tükrözhet. A statikus kép az összeállítás egy adott pontján elmozdulhat ugyan, de csak akkor, ha a képváltásnak funkciója van: gondolati szempontból új mozzanatot jelez, új tétel következik, szerkezetváltozás jön. Így a gondolatok sorrendjében statikus képsorok születnek, amelyekben belül csak kisebb képmódosulások következhetnek be. Így például: egy szereplő hangsúlyos helyre lép, a másik elfordul stb. . . . Fontos megjegyeznünk a *színpadi erőterek* törvényét: a legerősebb a színpad vagy pódium „előtere”. Ebben is a leghangsúlyosabb az előtér közép része, majd az erőter bal, illetve jobb oldala. A leggyengébb erőteret a színpadfenék adja; érdekes módon a legkevésbé hangsúlyos helyeket a színpadfenéktől 1—2 méterre találjuk. A szereplők elhelyezésében, a tér megkomponálásában erre is legyünk tekintettel.

A mimetikus színjáték a *dinamikus komplex* kép elvét valósítja meg: nemcsak gondolati-érzelmi teret ismer, mint az oratórikus játék, hanem érzékletesen is ábrázol, valóságos képben helyezi el a drámai cselekvést. A kép megfogalmazásában felhasználja ugyan az oratórikus színjáték jelzésrendszerét, de túl

is lép ezen: jelzésrendszere elindítja a néző képzeletét, s ezt állandó és folyamatos effektusokkal fejleszti, továbbsegíti.

Többféle játéktér kialakítására nyílik lehetőség. Egyfelől adott az a *reális tér*, amelyen a nézők és a színjátszók elhelyezkednek — a nézőtér és a színpad vagy pódium az maga realitásában —. Másfelől van a *játéktér*, amely a leggyakrabban a pódium vagy a színpad, de sikeres törekvéseket láthatunk a játéktér kitágítására napjaink diákszínpadai kísérleteiben: például „lentről”, a nézőtérről indítják a cselekményt stb. Az ilyen kísérleteknek az a célja, beleértve a „körszínházi” törekvéseket is, hogy a játészó a nézővel „életközbe” kerüljön, s így elmélyültebbé tegye a közönségkapcsolatot.

A színházi dramaturgiák szólnak még az ún. *drámai térről* is, amely a játék által *megelevenített világ* tere. Ez mindig olyan kiterjedésű és értelmű, amelyenné a játék avatja, csak el kell fogadtatni a közönséggel. A drámai térben minden az lehet, amivé a játék ereje teszi. Például egy szék a maga realitásában ülő alkalmatosság, de játékkal több jelentésűvé avathatjuk. A jó játék tehát elfogadtatja és kitágítja a drámai teret, képes dinamikus mozgásba hozni a néző képzeletét.

A képzeletszerűségről

„A színpad művészet. Fogjon egy jó portrét, vágja ki az orrát, és helyezzen a lyukba egy igazi orrot. Talán valódiabb lesz, de a képet el fogja rontani.”

Csehov

Mind a képszerkesztés, mind pedig a játékmód, a képi megelevenítés fontos törvénye a *képzeletszerűség*. A valódi drámai tér megteremtését a naturalizmus rossz beidegződése komolyan akadályozza. Az „élethűség” elve, a földhöztapadt realizmus a képszerkesztésben és a játékban könnyen hazugsággá változhat. Az igazság részigazsággá válik, ez a „valódiság” megfosztja az alkotást a belső pátozától, eszmeiségétől, politikai célzatosságától, s a „forma így elszürkül, akár az őszi eső.” (Ohlopkov.) A valódiság megteremtésére többfajta módon tettek kísérletet a diákszínpad mozgalomban is. A nyomor képeinek érzékeltetésére a szereplők rossz ruhát öltöttek, szakadt nadrágot vettek fel, produkcióikat „élethű” környezetben alakították, a néger tárgyú összeállításokban megjelent a bekormozott arcú szereplő, valódi bort ittak a színpadon stb... Igazat kell adni Ohlopkovnak, a világhírű szovjet rendezőnek: „Ha a valódiságot próbáljuk megteremteni a szín-

padon, akkor elhallgat a néző képzelete. A naturalizmus megfoszt bennünket az álmodozás lehetőségétől, sőt még a színpadon elhangzó okos beszélgetések megértésének képességétől is." A naturalizmus különösen az oratórikus színjátékot fosztja meg költői varázslatától. Ha a költői szöveg csak „egyszerűen” szólal meg a hétköznapi közlés szintjén, az ilyen „modern” tárgyilagosság csak lapossághoz vezethet. Ez éppen olyan művészetellenes, mint a rutinszerű emelkedettség, amely hamis pátoszt eredményez. Az költői szónak „belülről” kell megszólalnia az oratóriumban: hittel, vallomásszerűen, hogy elindítsa a finom rezdüléseket „lélektől-lélekig”. Az oratórikus színpadi mű játékmódja, mozgásrendszere ne törekedjen minden áron hatáskeltésre. Még az oratórikus ünnepi műsorok sem tűrik meg a zászlólobogtatásos „hajrá” optimizmus hársány színpadképét.

A képzeletszerűség megteremtésének eszköze a *jelzés* és a *stilizálás*.

A jelzés fogalma a színművészetben alig tér el — tartalmát tekintve — a kibernetikában használt jelfogalomtól. E szerint a jel „olyan fizikai hatás, amely valamely jelenség jellemző adataira vonatkozó meghatározott mértékű felvilágosítást, információt szállít.” A színművészetben régen élnek a jelzéssel: a

színfal sem valóságos fal, hanem annak illúziót keltő jelzése. Azzal, hogy a léckeretre feszített vásznon megfestjük a fal jellemző adatait, s így az „felvilágosítást, információt szállít”, azaz a valóság illúzióját kelti. A diákszínpadon használt jelzések túllépnek a fizikai hatáson, mert nem az illúziókeltés a cél — mint a színházban —, hanem a néző képzeletének a felszabadítása, a fantázia inspirálása. Olyan állandó „elektromos impulzusokra” van szükség, amelyekkel folyamatosan serkenthetjük és ébren tartjuk a képzeletet. A jelzésrendszer megfogalmazódhat a játékmódban és a képi megjelenítésben. Ha ez utóbbiról van szó, akkor nevezzük stilizálásnak. A stilizálás a „természeti formáknak esztétikai megfontolásból fakadó átalakítása, gyakran egyszerűsítő vagy ornamentális átírása.” (Műv. Lexikon.)

Felfogható a jelzés kiteljesedett formájának is. Mindig arra kell törekednünk, hogy a jelzés közérthető legyen, illetve a játék, a cselekvés értelmezze is a stilizálást. Az oratórikus színjátékban a *képzeletszerű mozgás* is stilizáláson alapul. Az oratórikus színjáték ősei, a görög tragédiák is „mozdulatlan” színjátékok voltak, vagy figyelemre méltó Maeterlinck „mozdulatlan” színházi törekvése, aki a színészekről moz-

dulatlanságot kért, mert attól tartott, hogy a külsődleges mozgások megakadályozzák őket abban, hogy érzetesség tragédiáinak lehetetlen, titkos mélységeit. Az oratórikus színjáték mozdulatlansága ellenére a beszéd ritmusával, az összeállítás, a szerkesztés arányaival, az új gondolati egységeket jelző elmozdulásokkal, a stilizált képválásokkal ad bizonyos mozgásélményt a nézőnek, de ügyelni kell arra, hogy a gesztusok mindig visszafogottak legyenek, a mozdulatokat ökonómia jellemezze. Megszívlelendők Mejerhold tanácsai: „Félő, hogy bármiféle túlzás eltereli a néző figyelmét azokról az összetett érzelmekről, amelyek sokkal jobban érzékelhetők egy-egy finom neszben, elhallgatásban, megremegő hangban...” (I. m. 28. old.)

A mimetikus színjáték mozgásrendszere — az oratórikus mozdulatlansággal szemben — dinamikus jellegű. Uralkodó formája ennek is a képzetletszerű mozgás. Mejerhold joggal teszi fel a kérdést: „Vajon a test vonalai, harmonikus mozdulatai nem éppen úgy énekelnek-e, mint a hangok?” (I. m. 59. old.) Ő figyelmeztet a mozgás jelentőségére is: „A szavak nem mondanak el mindent. Az emberek közötti kapcsolatok valódi mivoltát gesztusok, pózok, tekintetek, hallgatások határozzák meg...”

A szavak a fülnek szólnak, a mozdulatok a szemnek. Így a néző fantáziája a vizuális és auditív benyomások kettős hatására működik. (I. m. 37. old.) A mozgásnak is tehát a néző képzetetének felkeltése lehet a célja. A mai színpadi gyakorlat többféle mozgásrendszert különböztet meg. A pódiumjátékban megtalálható az ún. *konvencionális mozgás*, amely a pantomim sajátja. Ennek stilizált formája a *pantomimszerű mozgás*, amely segít a térteremtésben, a térkitágításában, valamint a különböző színpadi cselekvések jelzésében. Kétségtelen, hogy a legsűrítettebb mozgásformát a pantomim építi ki, de ez külön művészeti ág. Itt nem a teljes pantomim beépítéséről van szó, ezt diákszínjátszóink aligha sajátíthatnák el, hanem csak a konvencionált elemek felhasználásáról, alkalmazásáról a mimetikus színjátszásban. Hiszen bármennyire is fontosnak tartjuk a mozgást, nem mondhatunk le a művészi szó erejéről. A pantomimikus mozgás is a valóság stilizálása, tehát képzetelindító funkciójú. Egyszerű eszközökkel tágitja ki a reális teret, s teremti helyébe drámai színteret. Gondoljunk a pantomimikus járásra: a szereplő nem mozdul el a tér megadott pontjáról, de jelzi az eltávolodást azzal, hogy pl. „elhúzza” a lábával a teret maga alatt. Egyébként a panto-

mim alapja: az emberi test anatómiájának tanulmányozása. Megfigyelni az izmok, a testrészek munkáját, azután a mozdulatba sűríteni az emberi cselekvést, hogy az elhagyott körülmények, a környezet is jelzésszerűen felidéződjenek.

A pantomimszerű mozgás egyik fajtáját allegorikusnak is nevezhetnénk. Ez a mozgásfajta igen régi a színpadon: gondoljunk a „szeretlek” kézmozdulatára: ez egyértelmű, könnyen érthető, éppen emiatt nem felesleges figyelmeztetni a veszélyeire. Ez a mozgásfajta változik igen könnyen *illusztrálássá*: a kimondott szó illusztrálásává. Régi színpadi szabály: ami egyszer már szóban elhangzott a színpadon, azt ugyanolyan mozdulattal nem szabad még egyszer ábrázolni, erősíteni, mert „agyonmagyarázáshoz” vezet. Természetesen színpadi effektussá is változhat a diákpamfletben, a paródiában, amikor éppen a túlzás, a túljátszás a rendezői szándék. Általában a kimondott szó helyett alkalmazhatunk allegorikus mozgást, ha nem töri meg az összeállítás stilusegységét, segít a térformálásban és a karakter jelzésében.

A *szimbolikus és az absztrakt* mozgásrendszerek inkább az oratórikus színjáték sajátosságai. Két gesztus között alkalmazhatjuk, ebben a formában ugyan-

is kötetlenebb mozgás, természetesebb gesztus nem alkalmazható, s az egyes szituációk között nem képzelhető el reális átmenet. Az absztrakt mozgásrendszer a balettban használatos. A szimbolikus és az absztrakt mozgások nem az értelem síkját mozgósítják, hanem érzelmi, hangulati módon a képzelet inspirálói.

Mindkét színjáték fontos mozgásformája a *mimika*, az arc, a tekintet játéka. Az oratórikus formában különösen érvényes, hogy: a szem a lélek tükre. Az arc, a tekintet minden finom rezdülése az érzelmi állapot, a gondolat kifejezése szolgálatában áll. Ebből következik: az intellektuális jellegű műsor nem tűri meg az erőteljes mimikát; a mértéktartás, a visszafogottság kötelező játékmóddá válik. A pódiumjátékban is el kell kerülnünk a túlzásokat: itt inkább a karakter megteremtését segíti, ha kifejező, pontos és egyszerű. Az arcjátékkal azért is törődnünk kell, mert — a kamerafilmhez hasonlóan — a pódiumon folyó játék premier planba állítja a szereplőt a nézők közelsége miatt. A mimika sem lehet tehát részletező, hiszen a képzelet elindítója, serkentője, s erre elég egy tekintet is, amely sok belső tartalmat fejezhet ki.

Ez vonatkozik a színjáték *diszlet- és kellékh*asználatára is. Már Thomas

Mann is figyelmeztet a gazdagság veszélyeire. „A színháznak a becsvágya, hogy az illúzió révén önmagát elfeledtesse, minden becsvágy között a legreménytelenebb. Minél nagyobb az apparátus, annál nagyobb a dezilluzionálás veszélye... Minél szerényebb, minél több jelzéssel, utalással dolgozik a színház, minél kevésbé mozgósítja az érteket, minél inkább szabadjára engedi a képzeletet, annál több a lehetősége a tiszta és művészi hatásra.” (Thomas Mann Összes Művei: XI. 386. old.)

A diákszínpad is csak akkor számíthat a képzelet mozgósítására, ha *szegénységéből erényt* kovácsol, ha lemond a kőszínház nyújtotta kényelemtől, ha puritán, eszköztelen színházat teremt.

Az oratórikus színjátékokban rendszerint mértani idomokat találunk; ezek sem önmagukban hordják a környezet megteremtésének funkcióját, hanem a kórus, a szereplők helyváltoztatásából, a különböző térformáktól kapnak értelmet. Itt tehát az absztrakt jelzés effektussá változhat, ha a képszerkezet és a mozgás megfelelően értelmezett. Az oratórikus színjáték nem tűri meg a reális díszleteket — még egy szék is zavaró lehet — ha színpadon játszunk, az egyszínű körfüggőnyt, a „semleges” környezetet igényli. Kellékgénye nincs. Ha például felolvasó színpadi előadást tar-

tunk, még a kézben tartott színes borítójú könyv is zavaró lehet, viszont az egyszínű dossziék esztétikusan simulnak az oratórium egységes jelzésrendszeréhez. A vidám, szatirikus oratóriummal más a helyzet: itt stilizált kellékek segíthetik az asszociációt: például egy kivágott nagy paragrafus a törvényt, a rendet, az igazságot jelezheti.

A mimetikus pódiumjáték díszlet- és kellékhasználatára is a szerénység a jellemző. Ha kielégítenénk a „természetesség” követelményét, sokkal nagyobb természetellenességhez jutnánk el — alapítja meg Dürrenmatt *Színházi problémák* c. művében. (21. old.) Azt is hozzászólja, hogy a drámai cselekmény színháza létrejöhet „kizárólag a szó révén, a játék révén, amely a néző fantáziáját felébreszti”. (I. m. 26—27. old.) A színjáték „őseredeti forrásvidékén” sem találunk berendezett színpadot, természetes kellékeket. Gemier *Színház és világnézet* c. tanulmányában megjegyzi, hogy a japán színészi játék helyettesíti a hiányzó díszleteket. „Ahhoz pedig, hogy egy lovon ülő harcosról adjon képet, nincs szükség rá, hogy lovat vigyenek be a színpadra. Elegendő, ha a színész úgy tesz, mintha lórapadna.” (I. m. 32. old.) Vagy gondoljunk Shakespeare egyszerű deszkaszínpadára, ha a diákszínpad szegénysége magyarázatul a színháztörté-

nelemhez kell nyúlunk. Nem véletlen tehát, ha a pódiumjáték is inkább jelzi a díszleteket. Egyszerűbb jelzéseket is használhatunk, ha például a klubterem egy-két bútorát, asztalt, fotelt a pódiumra vagy a színpadra teszünk: ezzel szobát jelzünk, de ezeket a valódi bútorokat egy-egy terítővel vagy más egyéb formában tovább stilizálhatjuk: így lehet egy egyszerű fából való székből fotel, a fotelből trónszék, amellyel a tróntermet is jelezzük. Így vagyunk a kellékekkel is: egy cilinder, csokornyakkendő, sétatálca korfelidéző funkciót kaphat, egy papírcsákó a katonát, pötytyős kendő a menyecskét jelezheti, ha a megfelelő játékkal társul, ugyanis a díszletek, a kellékek önmagukban nem funkcionálnak, csak a játékkal, amelynek segítségével elfogadtatjuk a közönséggel is.

A közönség képzelete törvényesítheti az *élő díszletet*. Különösen a vidám hangvétellű népi játékforma él a képzeletszerűség ilyen lehetőségeivel. Ajtót, nagykaput, ablakot, az udvar, a szoba, vagy akár a ház illúzióját könnyen megteremthetjük a játékosok térformáló beállításával, sőt még stílust is jelezhetünk. Például: a szegény ember lócája: négy játékos egyszerűen sorba állítunk, a szélső játékosok egyik kezüket előre nyújtják, ez a lóca karfája.

Hasonló módon jelezhetjük a gazdagon díszített, „színes kanapét” is; a kéz és a láb „barokkos” hajlításával, csavarintásával, a mesterkélt fennkölt tartással stb. Itt a vidám játék „megfordított” világa lesz a humor forrása: az emberek tárgyasítása történik meg. Ezt még fokozhatjuk is, ha a tárgyasult élőt újra humanizáljuk: például megszólal a dívány, vagy együtt játszik a szereplővel az asztal. Az élő díszlet, az élő környezet is csak a játék által funkcionál, azaz: ha a játék segítségével sikerül elfogadtatni a közönséggel.

A játék eszközei közül különösen fontos a *jelmez* kérdésével foglalkoznunk, hiszen alapvető dramaturgiai szabály az is, hogy a színi világ körülményei minden öltözéket jelmezzé alakítanak. Mind több diákszínpad lép fel iskolai egyenruhában: a lányok legtöbbször fehér blúzt, fekete szoknyát, a fiúk sötét nadrágot, fehér inget viselnek. Az ilyen, látszólag jellegtelen egyenruha is bír kifejező funkcióval: fiatalos tisztaságot fejez ki — különösen az oratórikus ünnepi műsorok megszokott öltözéke ez —, akárcsak az egyöntetű sötét ruha, amely szintén segíti a hangulatot: a téma, az évforduló, a közönség megbecsülését, tiszteletét fejezi ki. Mások színes garbókban szerepelnek: ez a téma aktualitását, maiságát jelzi, és ugyancsak fia-

talosságot szuggerál. Külön, a diákszínpadok részére csináltatott alkalmi jelmez meglehetősen ritka, inkább az állandó egyenruháknak van gyakorlati haszna. Ezek az állandó formaruhák már bizonyos elkötelezettségről is vallanak: ha a lányok blúzán stilizált népi hímzést láthatunk, népi elkötelezettségről tanúskodik. Ha a fiúk fekete garbójából kivillan a fehér ingnyak, stilizáltan diákos tógát — a diákélet hagyományát — idézi. A farmernadrág és garbó összeállítás inkább a mimetikus színjáték jelmez- és jelzésrendszeréhez tartozik. Az oratóriumban kiabáló majsága miatt nehéz stílusosan felhasználni. A farmernadrágos „egyenruha” a pódiumjátékban szinte sarkall a dinamikus játékra, ugyanakkor vallomásszerű is: önmagamat adom, azonosulok... A diákszínpadi formaruha, a farmernadrágos egyenruha, a pantomimes egyöntetű fekete jelmez *alappjelmezként* is fel fogható. Egyszerű jelmezjelzéssel — papírkoronával, palásttal — már az átalakulást (király) is jól, a képzeletre hatóan stilizálhatjuk: s teljesebbé is tehetjük a karaktert a beszédmód megváltoztatásával, a tartással, a másfajta járással. A stilizálás magasabb fokán a papírkoronát is elhagyhatjuk, pantomimszerű mozgással illeszthetjük a szereplők a „király” fejére a koronát, s ugyan-

csak mozdulattal jelezhetik a palástot, „ettől” változik meg a király tartása, járásmódja stb. Ebből is látható: a stilizált jelmez vagy a jelmez jelzése is csak a játékkal összefüggésben képes a néző képzeletét felébreszteni.

Diákszínpad és komplexitás

„A színház a néző, a közönség lelki billentyűin játszik.”

Shakespeare: Hamlet

A színpadkép és a játékmód kialakításában olyan művészeti törekvéseket is érvényesíthetünk, amelyekben a színjáték hatásának fokozására felhasználjuk a „műzsák testvériségét”, és segítségül hívjuk a társművészeteket: a képzőművészetet, a zenét, a táncot, a bábjátékot stb.

A *színek és a hangok* is dramaturgiai funkcióval rendelkeznek, ha stílusosan építjük a színpadképbe, illetve a játékba.

Színhatást jelmezzel, az egyenruha színével, a háttérfüggönnyel, stilizált kellékekkel, illetve színpadvilágítással tudunk elérni. Közismertek azok a kísérletek, amelyek az egyes színek „jelentését” próbálták megállapítani. (Színpszichológia.) Ennek alapján különböző színcsoportokat különíthetünk el. Van-

nak a „hideg” színek, ilyen a kék és a zöld; azután a „meleg” színek: a sárga és a piros. Más csoportosítás szerint a hideg színek a passzív színeknek felelnek meg: kék, lila, kékesvörös; a meleg színek egyben „aktív” színek is: a sárga, a narancsszín, a piros. Ez a csoportosítás „közvetítő” színekről is beszél: ilyen a vörös és a zöld. Anélkül, hogy a színpadi világítás és a színszimbolika részleteinek magyarázatába fognánk, csak a figyelemfelkeltés céljából meg kell állapítanunk a diákszínpadok számára néhány törvényszerűséget. A színek megváltoztatják a testek tömegét; a meleg, aktív színek tágítják a színpadképet, a hideg, passzív színek inkább szűkítik. Ezt nemcsak a színpadi világításban, hanem a jelmezek megválogatásában is figyelembe kell vennünk.

A színek értelmező, irányító, gondolati hatást is kifejthetnek: nem mellékes, hogy melyik szólistánk kap teljes fényt, ki áll félfényben, illetve mikor kap sajátos megvilágítást a kórus. A színek dramatizáló funkciója a fény-árnyék kontrasztjában, a hideg-meleg színek váltakozásában, a világítás és a játék ellenpontozásában fejeződik ki. Vitathatatlan a színek hangulatfestő funkciója. A kemény, éles vonalvezetés hideg színekkel társítva fokozhatja a kép drámai jellegét, a lágy vonalvezetés me-

leg színekkel társítva együttesen a derű hangulatát árasztja stb. Dramaturgiai szabály az is, hogy a színharmóniát a látványban kell megvalósítanunk. Máskor azonban éppen a diszharmónia válhat színpadi effektussá.

A színeken kívül a képzőművészetből a konkrét formákat nehezen tudja átvenni az oratórikus színjáték. Nem lehet társítani például konkrét témájú képzőművészeti alkotásokat irodalmiakkal: mondjuk *Óda egy görög vázához* hangzása közben dián megjelenő görög vázakép. Az irodalmi alkotás nyomán érzelmi, hangulati elemek alakítják ki, formálják újjá a befogadóban a szépirodalom képeit. Ha a színen megjelenő alkotás konkrét képe szembekerül a befogadóban létrejövő belső képpel, nem tudja a kettőt egyszerre feldolgozni. Ilyenkor vagy „elhallgat a képzelete”, vagy a könnyebben befogadható alkotás konkrét képéhez fordul. Viszont, ha az oratórikus színjáték elvont képzőművészeti alkotással társul — például absztrakt festménnyel —, ez gondolati asszociációt eredményezhet, s felerősítheti az összeállítás mondanivalóját.

A legtermészetesebb kapcsolat az irodalom és a zene között van, hiszen valamikor elválaszthatatlanul egybetartoztak: a népdalok a szöveg és a dalam egységében születtek, a balladákat

is énekelték, az ókori görög tragédiákat is zenei kísérettel játszották. Nem véletlen, ha az irodalom, elsősorban a dráma és a zene kapcsolatának szükségességét a legmodernebb dramaturgiák is hangsúlyozzák.

A komplexitásra azért van lehetőség, mert az irodalom — így az epika és a dráma — ábrázoló jellegű, a zene — a lírához hasonlóan — inkább kifejező funkciójú. A művészetek közötti mélyebb összefüggést Barta János *Élmény és forma* c. művében világosan fogalmazza meg: „Ábrázolás és kifejezés poláris lehetőségein mérve az egyes művészeti ágak különös hierarchiában kapcsolódnak egymáshoz: ahol a jelrendszer milyensége az ábrázolást kizárja vagy megnehezíti, ott megnövekszik a kifejezés lehetősége. Jellegzetesen kifejező művészet a tánc, a zene... Az ábrázoló jelleg növekszik a szöveges zenében, a festészetben, a szobrászatban és az irodalomban, ezekben olykor-olykor teljesen uralkodó szerepet is vihet.” (I. m. 77. old.)

Közismert a *hangok* dramaturgiai funkciója is, főként az érzelmi fokozás eszközei. Akárcsak a színek, a hangok is lehetnek kellemesek, ellenszenvesek, s a hanghatások megkomponálásában ezt is figyelembe kell venni. A moll hangsor általában lágyaságot, esetleg bánatot

hordoz. A Desz-dúr fenséges jelentéssel bír; az E-dúr csillogó, nemes hangulatot áraszt, míg a D-dúr vidám, lármás vagy akár közönséges is lehet.

A hangok között az emberi beszédhang, a zene és a zörej egyaránt dramaturgiai funkcióval bír. A zene felhasználásának többféle lehetőségével élnek is a diákszínpadok. *Önálló* formában is beépülhet a szerkesztett műsorba zenei mű, énekkari szám, kamarazene, énekszám, szólista, ha megfelelő „alázattal” szolgálja a rendező szándékát, a színjáték jelentését. De az önálló zene egyben a cselekmény vagy szerkezet felosztásának, tagolásának is eszköze, s mert a statikus képekben, képszerkezetben pl. az énekkarnak „némaszerében” nincs funkciója vagy létszámánál fogva uralja a színpadot, pódiumot, így „elnyomja” az irodalmat, a színjátékot. A kamarazeneszerek és szólisták a színpadra állítva, műsorszámukat követően „kiesnek” szerepükből, de benne maradnak a színpadképben, s így rontják a színi hatást. A legnagyobb probléma azonban az, hogy iskoláink énekkultúrája — néha még az általános zenei kultúrája is — magasan meghaladja diákszínpadaink művészi színvonalát, hiszen az ének-zene kodályi alapozású kötelező tantárgy: ezért komoly egyenetlenséggel fenyeget a szer-

kezet, döcög az összeállítás dramaturgiai íve. A ideális megoldás az lenne, ha diákszínpadunk eljutna a jó kamara-énekls fokára, és a csoportban akadna néhány jó hangszeres vagy énekes szólista, így az irodalom és a zene komplexitását teljesebbé tehetnénk.

A színjáték *hangulati aláfestését* megfelelő alázattal képes szolgálni a zene: a melodramatikus részek az érzelmi fokozás igen hatásos eszközei. Ilyenkor azonban az irodalom és a zene között nem lehet formális a kapcsolat — például tematikus azonosság —, viszont az irodalom és a zene stílusrokonsága szinte elengedhetetlen feltétel. A mai irodalmi alkotásokat csakis mai zenei alkotásokkal társíthatjuk, különben stílustörés következik be. Mély asszociációs lehetőségeket teremthetünk zenei *ellenpontozással*: például zaklatott színpadi cselekvést Bach-oratóriummal ellenpontozhatunk stb. Nem szerepeltethetünk azonban egy szerkezetben gépzenét élőzenével. A gépzene kattogása, recsegése nem fejleszti a műsor ívét, inkább viszaránt. Képzavar támad akkor is, ha szöveges énekszámot költői vagy prózai szöveggel társítunk. Ez sem erősíti, inkább rontja a hatást: zavarja a közöniséget. A zene félrevezető szerepére is figyelmeztetni kell: közismert zenei alkotások nem szerepelhetnek az oratóri-

kus színjátékban, mert a befogadó nem az irodalmi képre, hanem az ismert zenére asszociál.

A pódiumjáték és a zene kapcsolatát nem köti ennyi szabály.

Jól alkalmazhatjuk a zenét a cselekmény felosztására, a jelenetezésre; a részek elválasztására (önálló zene), a színpadi idő megállítására, meggyorsítására (közjáték) vagy éppen más korok felidézésére (programzene). A zene eszköze lehet a cselekmény vezetésének is (songok), de jól szolgálhatja a hangulatot, sőt megadhatja a darab ritmusát is. Egy megkötésre azonban itt is figyelmeztetni kell: a fordulatokban gazdag, változatos cselekményszálú dráma — a rádiójátékot kivéve — általában nem tűri meg a zenei komplexitást; mert szerkezeti törésekhez vezet az események megállítása, az érzelmek zenei részletezése.

A zenei hatások között a *zörejek* tárgyi jelentéssel is rendelkeznek: hangulatfelidéző szerepük mellett jelezhetnek színhelyeket is. „Ha a jelenet templomban játszódik, nem szükséges egész templomhajót ábrázolni. Elegendő, ha a megfelelő pillanatban megkondul a harangszó. A közönség azt hiszi, hogy templomban van.” (Gémier: i. m. 33.) Az irodalom, a dráma és a tánc közötti komplexitás is tartogat dramaturgiai le-

hetőségeket. Oratórikus színjátékban stílustöréshez vezethet; annak ellenére, hogy a tánc kifejező funkciójú, mivel az érzelmeket, gondolatokat mozgással fejezi ki, megszünteti a statikus színpadképet. A mozgás művészete — első sorban a kollektív mozgása — sikeresen tárhatja fel az irodalmi alkotás ritmusát is, bár első sorban a zenéhez kötődik. A mimetikus játékban sem képzelhető el azonban önálló, tancos produkció, inkább csak tancos mozdulatokról lehet szó. A gyakorlatban azért kapcsolódik a pantomimikus mozgáshoz, mert mindkettő csak jelzésszerűen adja vissza a drámai szituációban vagy az irodalmi alkotásban rejlő kifejezést: vagyis segít az értelmezés elmélyítésében, aktivizálja a képzeletet. Egy stilizált menüettmozdulat felidézheti régmúlt korok hangulatát; a palotából sem nehéz néhány mozdulatot elsajátítani: a szituáció nemzeti jellegét hangsúlyozhatjuk vele egy adott korra vonatkozóan. A tancos mozdulatok jelzése azonban mindig együtt jár bizonyos elidegenítéssel: nem táncoljuk, csak elmeséljük a táncot, ezáltal távol maradunk tőle. Ezért alkalmazhatjuk hatásként, különösen a „diákos” jellegű pódiumjátékokban: vidámság, szatirikus él, ironikus, groteszk hangulati elemek kísérik.

Élhet a diákszínjátszás a *bábjáték* felhasználásával is. Példázatokat, epizódyszerű történeteket állíthatnak párhuzamba a színpadi cselekménnyel, „ellenjátékként” is jól alkalmazható a stílusosan beépített bábos produkció, azaz az ellenpontozás jó eszköze lehet. A modern színjátszásban Brecht honosította meg, felhasználta a népi bábjátékos hagyományokat. A népi eredetű bábjátékok különböző formáit mi is jól alkalmazhatjuk a diákszínpadon: szinte kimeríthetetlen hatáslehetőségeket biztosítanak. A nagyobb bábok — a marionett figuráktól a busójárás maszkjaiig, a lengyel óriás bábokig vagy a magyar vásári báboktól az indiai árnyjátékig, a lapos báboktól egészen a képmutogató produkciókig — mind, mind beépíthetők a színjátékokba. Csak ne sértse a színjáték egységes karakterét. Az oratórikus színjáték kevesebb lehetőséget biztosít ezek felhasználására: az absztrakt, szimbolikus jellegű bábozásnak azonban itt is szerepe lehet.

Diákszínpadi játékstílusok

A diákszínpadi munkában — akár csak napjaink amatőr vagy éppen színházi gyakorlatában — többfajta játékstílus harcát követhetjük nyomon. Azt

már megállapítottuk, hogy a karakterteremtő epikus emberábrázolás miatt a legideálisabb játékforma a diákszínpad számára. Ugyanakkor figyelemzettünk a naturális „laposság” veszélyeire is. Napjaink diákszínpadi formateremtő törekvései között tanúi lehetünk bizonyos elkülönülésnek: sajátos, egységes karakterű játéktípusok kialakulásának. Ezek között a legizgalmasabbak az ún. kollektív játéktípus és a „kegyetlen” színházi törekvések. Az előbbi inkább a magyar népi játékmód hagyományaihoz kötődik, az utóbbi külföldi eredmények meghonosításával függ össze. Közös jellemzőjük: a csoport minden tagja egyszerre van jelen a színpadon, pódiumon: együtt cselekvő, gondolkodó, lélegző közösség hozza létre a színjáték élményét. Abban is hasonlítanak, hogy mindkét játéktípus a „szegény színház” kategóriájába tartozik abban az értelemben, hogy nem használják a színpadi fogásokat, lemondanak a színpadtechnika hatásrendszeréről, s a színjáték testi jelenlétére, fizikai kifejezőeszközeire hagyatkoznak. Felfedezhetünk azonban jelentős különbségeket is: míg az ún. kollektív játéktípus megelégszik a színjáték ősi hatásaival, s azt tartja, hogy a közönség sírni vagy nevetni megy a színházba, addig a „kegyetlen színházi” játéktípus túllép ezen:

a sírástól az üvöltésig terjedően sokkoló hatásra törekszik. Ebből következik, hogy az előbbi az elidegenítő játékforma segítségével inkább epikus karakterű játéktípust alakít ki, addig a másik irányzat a szereplők fanatizálásával a „beleélés” játéktípust egészen a transcendentálisig fokozza, és ezzel új színpadi nyelvet alakít ki. A kollektív játékforma úgy modern, hogy az „elbeszélt” karakter kritikáját is adja, távol marad tőle, bírálata az ironikus finctorra is hajlamos. A kegyetlen színház pedig úgy modern, hogy a játék ősi szertartásjellegét állítja vissza, a színjáték rituális, mágikus voltát hangsúlyozza. Az ősök, a színház történeti előzmények szempontjából is élesen kirajzolódik a különbség: a magyar népi játékok „öszönös epikus” játéktípusa a majerholdi, brechti elidegenítéssel társul; a kegyetlen színház törekvéseiben pedig a lengyel Grotowszky tanításai lelhetők fel.

Mindkét játéktípus erőteljesen számít a színjátszó testi jelenlétére, feladatát zömében az együtt megszólaló kórusmunkával és különböző mozgásrendszerekkel valósítja meg, s a játékosok készségfejlesztését tartja a modern színjáték alfájának és omegájának. Közönség hatásuk vitathatatlan.

KÉSZSÉGFEJLESZTÉS A DIÁKSZÍNPADON

„A játékhoz sok munka kell. De amikor ez a munka a játék élményét adja, nem érezzük többé munkának.”

Peter Brook

Hogy tanulóink önmagukat kifejezhessék a színpadon, bizonyos készségekkel kell rendelkezniük. Ezek között alapkészségnek kell tekintenünk a szép magyar beszéd készségének elsajátítását és a gátlás nélküli, fesztelen színpadi mozgáskészséget. Fontos készség még a koncentráció, a figyelem összpontosítása, de legalább ilyen jelentős a zenei készség: a ritmusérzék, a jó hallás, hogy az előadás „dallamivének” megkomponálásában segíthessenek a rendezésnek.

A színpadi beszéd készségének kialakítása

Köztudomású, hogy a színpadi beszéd szükségszerűen különbözik a „hétköznapi” beszédétől. A színpadon a közönségkapcsolat megteremtésének legfontosabb eszköze: ezért jobban artikulált a beszédhang, mert műalkotást tolmácsol,

ezért „emelkedettebb” tónusú, s még a hangszín, a modulálás is effektusteremtő jelentőségű.

A színpadi beszéd elsajátításának fontos tankönyvei, segédkönyvei vannak, ezeket a rendezőnek ismernie, alkalmaznia kell. Alapvető Fischer Sándor: *A beszéd művészete* c. könyve és Montágh Imre: *Beszédtechnikai ismeretek* c. jegyzete, de jól kell ismernünk a helyes magyar kiejtéssel, a szép magyar beszéddel foglalkozó tudományos irodalomnak a magyartanításban sem nélkülözhető alkotásait. Az első helyen az egri kiejtési konferencia, valamint a Kazinczy szép kiejtési verseny anyagára gondolnánk. A beszédtanítást a felméréssel ajánlatos kezdeni. A diákszínpadosokkal speciális szövegeket olvastunk, közben megfigyeléseket végzünk az olvasás technikájáról — helyes légzés, artikuláció —, magnófelvételeket készítettünk: hangszín, dallamvonal, hangsúlyozás, szólamok stb. vizsgálatára. Ezek után meghatározzuk a személyekre szóló és kollektív feladatainkat. Kezdetől fogva tudnunk kell, hogy a kollektíva csak akkor léphet előre, ha a személyekkel való külön foglalkozás eredményeként leküzdjük a hamis beidegzéseket, az esetleges beszédhibákat. Emeltt minden próbán kell kollektív beszédgyakorlatot is tartanunk, enélkül

nem lehetséges az együttes megszólalás, a kórusmunka továbbfejlesztése.

Arra nincs mód a diákszínpadon, hogy részletes beszédtechnikai képzést folytassunk, így inkább azt a tematikus rendet kellene meghatározunk, amely a leggyakoribb gondokat állítaná — a fejlesztés és a javítás szempontjából — valamilyen optimális sorrendbe. Az is közismert, hogy a színpadi beszédhez (a tanári előadáshoz is!) megfelelő, ún. „technikai légzés” elsajátítása szükséges. Ezt a légzésfajtát vegyes mélylégzésnek is nevezhetjük, hiszen a mellkasi és a rekeszlégzést egyesíti. A kombinált mélylégzés kialakítása elsősorban a diákszínpados lányoknál okoz gondot. A fiúknál nem, vagy csak alig fordul elő az a helytelen beidegződés, hogy a levegőt a tüdő felső részébe veszik. A lányok különböző övekkél szeretik még szűkebbre szorítani a derekukat, a helyes légzés kialakulásának akadálya tehát legtöbbször a hiúság. Nem szükséges-telen figyelmeztetni arra, hogy a technikai képzés első lépése a meggyőzés. Az „érvelés” játékos versennyel is összekapcsolható: szöveget olvastatunk egy levegővétellel, rendezhetünk léggömb felfúvási versenyt is, s ebből kiderül, melyik a leghatékonyabb légzésfajta. A szakirodalomban meglehetősen sok és változatos légzésgyakorlatot ta-

lálhatunk, amelyekből „házi feladatként” is javasolhatunk, ugyanis a helytelen beidegződés csak nagyfokú koncentrációval és szorgalmas munkával küzdhető le. A fejlődést a próbákban „vegyük is észre”.

Szükség van minden próbán kollektív légzésgyakorlatra is. Előtte szellőztessünk, és nyitott ablaknál végezzük a gyakorlatot. Görcsmentes, kilazított testtartással először rövidebb, majd fokozatosan hosszabb belégzést, megtartást és kilégzést kérjünk. A kollektív gyakorlatokat a rendező irányítja. Ügyeljünk a helyes tempóra, a számolásra. (Pl.: belégzés orron keresztül — ötig számolunk hangosan; megtartás — tízig számolunk; majd kilégzés az *m* hangoztatásával. Ha versenyzünk, az a győztes, aki a legtovább győzi „szusszal”).

A légzést összekapcsoljuk hangképzési, hangindítási gyakorlattal. Ajánlatos ritmikus verseket, vers- vagy szövegrészeket összeállítani és sokszorosítani erre a célra. Már két beszédtechnikai szöveggyűjteményünk van, amelyekben fokozatosan nehezedő gyakorlatokat találunk. (L: Montagh Imre beszédtechnikai szöveggyűjteményét!)

Fontos és nem egyszerű a középhangsáv megtalálása — különösen a fiúknál. A mutáló kamaszgyerekek — hogy nagyobbak tessenek — erőszakosan

mélyítik a hangjukat. A helyes beszédhang megtalálására egyéni foglalkozásra van szükség. A középhangsáv megtalálása a kórusmunka szempontjából is szükséges.

A hangszín az egyik legfontosabb kifejezőeszközünk, fontos feladatunk tehát, hogy a halkság — erősség, lágyság — keménység a megadott hangmagaságban szólaljon meg. Erre azért kell felhívni a figyelmet, mert a hangerő fokozásával a kórus „emelkedik”, sőt a görcsös erőlködés következtében a hangszín is torzzá válik. Hogy ezt elkerüljük, csak egészen laza beszélőszervekkel szabad beszédgyakorlatokat végeztetnünk, s nem szabad a harsányabb kórusgyakorlatoknál kezdenünk, hanem végig kell járnunk a fokozatos erősítés fázisától, türelmet igénylő útját. Ugyanilyen türelemre van szükségünk a különböző beszédhibák javításában. Ezek között középiskolásaink különösen a sziszegő hangok képzésében, az ún. „selypességben” követik el a legtöbb hibát. Fischer Sándor szerint ezek a hibásan ejtett hangzók könnyen javíthatók. Először is a helyes hangképzést kell tudatosítanunk. A javításban először a nyelv hegyét érintkeztessük az alsó fogsorhoz, majd hang nélküli állkapocsnyitással ellenőrizzük, hogy a nyelvhegy valóban az alsó fogsornál maradt. Állkapocszá-

rásnál egészen halkan hangoztassuk az sz-t. Ha a nyelv állása már rögzödött, akkor a hangosabb ejtést is megkísérelhetjük. Ezután keressünk olyan gyakorlatokat, amelyekben az sz a szó elején található. Ha az ilyen szavak ejtésében eredményt tapasztalunk, akkor olyan szavak következhetnek, amelyekben az sz hang a szó végén található. Ha ezzel is sikeresen megbirkóztak tanulóink, akkor térhetünk rá a legnehezebbre, az olyan szavak gyakorlására, amelyekben az sz hang a szó belsejében van.

A tapasztalatok azt bizonyítják: ha sikerül az egyik sziszegő hangot megjavítani, jó lesz a többi is. Ez valóban így van, legfeljebb az s hang a kivétel. Ez a legnehezebben javítható: legtöbbször a fogsorban, a fogak elhelyezkedésében van a hiba forrása. (Ezen gyermekkorban a fogszabályozás segíthet.)

Jelentőségében talán a leggyakoribb beszédtechnikai gondunk a beszédflowamat hibája, a hadarás. Kialakulása és nagyfokú terjedése az „aktív” (ál-aktív!) tanítási óra következménye: a „zongorázás” — számonkérés egy-egy mondatos „elfújt” válaszai, az óra eleji zaklatott feleltetés a „ludas” legtöbbször ebben a beszédhibában. Tanulóink általában nem is tudnak ezekről a hibákról: a magnetofon segíthet az érve-

lésben. A ritmustalan, a hangokat, szótagokat elnyelő hadarással elsősorban a *ritmust* szegezhetjük szembe. Egyéni és kollektív ritmusgyakorlatokkal — türelmes munkával — néhány hónap alatt sikereket érhetünk el. A javasolt sorrend: jól ritmizálható versrészleteket lassan, túlritmizálva mondatunk, ezt a szöveget fokozatosan gyorsítjuk, lassítjuk. Tanácsos a szöveget mozgással is összekötni: például szótagonként egy-egy kézmozdulattal. Először a mozgást, majd a túlritmizálást hagyhatjuk el, s ha türelmesek voltunk a gyakorlásban, a szöveg hadarás nélkül, természetes tempóban szólal meg végül. A beszédhibák javítására természetesen kevés a diákszínpadi próba. A diákszínpadosoknak a „magánéletben” is ügyelniük kell beszédmódjukra, s ha a diákszínpad vezetője még a tantestülettől is segítséget kaphatna: jó példával, türelmesebb fellettel a beszédhibák javítása mellett tantervi céljainkat is könnyebben valósíthatnánk meg.

Beszédgyakorlataink a hibák javítása mellett elsődlegesen a meglevő készségek továbbfejlesztését szolgálják, hogy a szép magyar beszédből valóban szép színpadi beszéd következzen. Minden próbán olyan beszédgyakorlatokat kell közbeiktatnunk, amelyek elmélyítik, rögzítik a beszédtechnikában elért ered-

ményeket, de mindig tovább is lépnek egy kissé. Ha a hangtani gyakorlatokkal végeztünk, áttérhetünk a beszédtechnika „szótanára”, a hangsúlyok megtalálására, majd mondattanára, azaz a szólamok felfedezésére; s túl a mondattanon a bekezdések, összefüggő szövegek kifejező bemutatására. Beszédtechnikai szempontból így válik funkcionálissá a leíró nyelvtan.

A színpadi mozgás készsége

Akárcsak a színpadi beszéd, a színpadi mozgás is különbözik a hétköznapiétól. Azt szokták mondani, hogy a színpadon a szó a leglényegesebb, de szinte egyenrangú vele, újabban hegemoniára is törekszik a test játéka, amely a mozgásban, egyének és csoportok mozgásában fejeződik ki. Régi magyar dramaturgiákban hiába keresnénk azonban a mozgástechnikára vonatkozó fejezetet, azokban legfeljebb olyan szabályokat találunk, hogy a színész ne dugja a kezét a zsebébe, ne forduljon háttal a közönségnek. „Nem illendő: a kezét csipőre tenni, elől vagy hátul összefogva tartani...” — írja Paulay Ede *Színházelméletében*. Nálunk még a legújabb időkben is szóközpontú volt a színház, ezért alig van irodalma a mozgástani-

tásnak. Ezért különösen jelentős Kőszegi János jegyzete: *A színpadi mozgás technikája*.

A keleti színházi eredmények átvételével, a nemzetközi diákszínpadi fesztiválok hatására azonban — ha nem is régen — napirendre kellett kerülnie ennek a kérdésnek, s ma már nem lehetünk meg mozgástechnikai alapismerek nélkül. Még kőszínházainkban is eléggé eltávolodtunk a régi vándorszínész eszményétől, akinek a játéka egyécsitette a akrobatáét a bohócéval, a bűvészt az énekesével, vagyis olyan technikával rendelkezett, amely a test tudatos és teljes birtokbavételén alapult. Felhasználta a vele született és továbbfejlesztett ritmusérzékét, s így teljes lényegében azonosulva szerepével, meg tudta hódítani a közönséget. Egyet kell értenünk Mejerholddal: „A mai színész a komédiásból „intelligens csevegővé” vált.” (Színházi forradalom: 50. old.)

A diákszínjátszás előfutárai is sokat tanultak a vándorszínészekről: a mimusoktól, a jokulátoroktól, bár ők is legtöbbször vándorló diákok. A ma diákszínpada is többet tehetne a helyes mozgáskultúra kialakításaért. Mozgástechnikával foglalkozni azért is szükséges, mert a dinamikus, sokmozgásos játékmód elképzelhetetlen a természetes, fesztelen mozgás képessége nélkül. Kö-

vetelménnyé vált, hogy a diák a színpadon is tökéletesen uralkodjon biológiai „apparátusán”.

Az ösztönös, mindennapi mozgásról nem könnyű áttérni a tudatos színpadi mozgásra. A rendező akkor ütközik az első, szinte legfőbb nehézségbe, amikor tudatosságot követel a mozgásban. Gondoljunk csak a visszatérő rendezői kérdésre: Hogy állsz? A diákszínjátész ekör elkezdni figyelni a mozgását, s ettől újabb gátlások keletkeznek benne. Pedig bizonyos tudatosságra feltétlenül szükség van a színpadon, különben marionett figurákként mozognak a színjátézők. Mindig tudniuk kell: mit, miért, hogyan kell cselekedniük, megmozdulniuk, állniuk, bejönniük, hiszen még a tekintet rezdülésének is jelentése van a reflektorfényben. Első dolgunk tehát — akárcsak a színpadi beszédképesség megteremtésében — a *tudatosság* elérése. Alapja a meggyőzés. Hinniük kell, hogy a mozgás gátlásai leküzdhető fizikai görcsök. S erre ismét nem elég a próbán egy-egy mozgáshiba javítása — ez csak gátlást eredményez —, minden próbán alkalmat kell találnunk a beszédképesség fejlesztése mellett a színpadi mozgás kialakítására.

A „fizikai cselekvésre” való felkészítésben az első lépés a lazítás, az ernyesztés, vagyis az izmok tudatos fe-

szültségszabályozása. A görcsös, merev mozgás oka ugyanis az izmokban feleslegesen felhalmozott energia. A lazító gyakorlatoknak tehát az a célja, hogy felkészítsünk az optimális energiaszabályozásra. Tulajdonképpen már a légzésgyakorlatokat is csak teljesen laza testtartásban szabad tartani. A különböző testrészek feszítését majd újra lazítását ajánlatos a fej, a nyak izmainál kezdeni. A laza állapot természetesen csak feszítés után jöhet létre. Feszítéssel viszont nem szabad kezdeni a munkát: azt is bizonyos „bemelegítés” kell, hogy megelőzze. Ezért néhány „puha” nyakkörzés után rátérhetünk a lazító gyakorlatokra. A nyak után a kéz — ujjak, csukló, alkar, felső kar — majd a váll izmainak lazítását, feszítését vesszük sorra. A kéz teljes lazítását felső magastartásból kezdjük, így jobban nyomonthatjuk a fokozatos ernyesztést. Különösen a csukló lazítását követeljük meg: a kézmozdulatok kecsességét, kifejező erejének legnagyobb részét a csukló adja. Sokat segíthetnek a tartás javításán a vállgyakorlatok: a váll lazítása, vállkörzés, majd ellentétes irányú vállkörzés. Mozgástechnikai szempontból a törzsgyakorlatokban a derék és csípő megmozgatása a legfontosabb. A legtöbb gondunk a lábmunkával kapcsolatos: rövidebb, könnyű, laza futás-

sal bemelegítjük a lábat, majd utána a lazítást fekvő is el lehet végezni. A láb-munka legnagyobb részét azonban állva kell végrehajtanunk. Ennek fontos mozzanata a testsúly tudatos elhelyezése: a testsúlyt a sarokra, majd a talpra helyezzük, így jönnek rá, hogy a természetes, fesztelen állás titka, ha mindkét lábunk sarkán és talpán egyszerre, egyenletesen oszlik el a testsúly. A lábak kilazítása után végezhetjük el a járásgyakorlatokat. Itt is csak az lehet a célunk, hogy a szép és természetes járást szokják meg diákszínpadosaink. A lépések elhelyezése különösen a kamaszfiúknál okoz gondot, de a lányok sem sokkal ügyesebbek. Ezzel kapcsolatban is szinte ugyanazt mondhatnánk el, mint a középhangsávról, annak megtalálásáról: valamilyen irányban szeretik eltúlozni a lábmozgást. A lépések túl hosszúra, vagy túl rövidre, kicsire, tipegőre sikerülnek: a lábfej néha szinte párhuzamos a lépéstengellyel, nem a sarokra lépnek stb. Arra kell törekednünk, hogy minden tanuló megtalálja a saját egyéniségét leginkább kifejező természetes járásmódot, járásritmust.

A mozgáspróbák következő szakasza még mindig a lábmunkához kapcsolódik, a különböző futásformák az alapozást segítik. A laza bemelegítő vagy levezető futásokat már ritmikusan végeztessük:

a kollektíva mozgásának kialakítását fizikailag itt kezdhethük meg, hogy később együtt mozoghassanak, együtt lélegezhessenek, együtt gondolkodhassanak a produkcióban. És önfegyelemre is neveljük: futás közben tudatosan szabályozzák a légzést; a gyakorlatokat lelkiismeretesen hajtják végre, még a nehezebbeket is.

Még néhány hasznos alapvelről: a gimnasztika nem öncél, a fejlődő szervezet egészséges mozgásszükségletét elégítjük ki a tanítási órák és az elméleti próbák közötti átmenet biztosítására és a produkció érdekében.

Törekednünk kell a fokozatosságra. Akárcsak a programozott oktatásban, itt is a fokozatosan nehezedő gyakorlatok rendjében haladhatunk előre; a megfelelő izomcsoportok megmozgatása tervszerűen történjék. A mozgásterv összeállításában a testnevelő és a biológus együttes segítségét is igénybe vehetjük!

Kerüljük el az egyoldalú fizikai megterhelést! Egy próbaalkalom nem képzelhető el csak egyfajta készségfejlesztéssel. A különböző készségfejlesztést megfelelő sorrendben váltogassuk, és kapcsoljuk össze játékokkal: a fizikai felfrissülést vidámsággal, tréfás nyelvgyötrőkkel.

Beszéd és mozgás összekapcsolása

A ritmikus mozgásgyakorlatok szinte igénylik a ritmikus szövegeket. A próbamunka folyamán — ugyancsak fokozatosan — rátérhetünk az egyszerű mozgások és az egyszerű, ritmikus beszédtechnikai szövegek, gyakorlatok összekapcsolására. Ennek a legegyszerűbb formája, ha könnyen ritmizálható gyermekverset ritmikus járással kapcsolunk össze. Eközben már ügyelni kell a mozgásgyakorlatokon rögzített lépésselhelyezésekre, a testtartásra, a fesztelen járásra, a szép, ritmikus szövegmondásra. Az ilyen kombinált gyakorlatokat fokozatosan nehezíthetjük: a ritmust összekapcsoljuk tapsolással: ez a ritmust hangsúlyozhatja, de ellenpontosíthat is. Elhelyezhetünk hangosabb, halkabb tapsokat is az ütemek végére, vagy megszólaltathatjuk éppen ütemvisszhangként is. Így térhetünk át a ritmusváltásos szövegekre. Erre igen alkalmasak Weöres Sándor versei, például *A tündér*, amely szinte versszakonként más ritmust hordoz. A próbáknak ezen a fokán már megértethetjük, hogy a ritmust az irodalmi szöveg hordja: amikor tehát ritmikusan mondunk szöveget, s ezt összekapcsoljuk bizonyos mozgásformákkal, akkor már elindulunk a szövegértelmezés útján: az irodalmi szö-

veg „keresi meg” jelentésének, tartalmának kifejezési eszközét, de a kettő együtt van jelen a műben, a tartalom úgy hordja a formát, mint az ember a véredényeit.

Zenei készségfejlesztés

A zenei hallás művelése elengedhetetlen feladatunk. Énekeltecsünk gyakran népdalokat, feszes ritmusú mozgalmi dalokat. Ez nemcsak a hangszín, a hangerő fokozása érdekében szükséges, hanem azért is, mert olykor énekelni kell a színpadon is. Van *dallamíve* a prózai szövegmondásnak is — mind a szólószövegnek, mind pedig a kórusnak —, de egyetlen nagy dallamívbe fogható az egész előadás is. A hangerő fokozása csakis zenei módon történhet. Ügyeljünk arra, hogy a hangosabb szövegmondásban ne következessen be hangszínváltozás, ne emelkedjen a kórus hangmagassága, egyszóval ne torzuljon a zeneiség. Ez is épp úgy gyakorlás kérdése, mint a halk, mégis érthető szövegmondás kialakítása. Azt kell megértetnünk tanítványainkkal, hogy még a csendnek is megvan a maga zenéje és ritmusa.

A színjáték és a zene ősi kapcsolata közismert, már a görög tragédiák elő-

adásmódja is ismerte a zenei kíséretet, az ázsiai színjáték ma sincs meg zene nélkül. Nálunk újabban diákszínpadaink kórusmunkája veti fel élesen a zenei készségek fejlesztésének kérdését. Hiszen, ha kellő gyakorlással fokozzuk a csoport muzikáltságát, kialakítjuk és megszilárdítjuk a beszéd-, mozgás-, zeneiség együttes készségét, az nemcsak az előadások színvonalát, hanem a színi élmény hatását is növelni fogja.

A koncentrálóképesség és a képzelőerő fejlesztése

Sikeres előadások csak a figyelem nagyfokú összpontosításával érhetők el. A diákszínjátészónak figyelnie kell önmagára: saját szövegének értelmezésére és társaira: a kóruszöveg együttes, színes megszólaltatására, az egyéni és kollektív mozgásokra, és ami a legfontosabb: a közönség reagálására. Tanulóinknak tehát nincs könnyű dolguk a színpadon: egyszerűbb az órán felelni. Ott csak a leckére kell ügyelni, s tegyük hozzá a tréfa kedvéért, legfeljebb a sugóra. A több irányú koncentrációt is tervszerűen kell fejlesztenünk. Ezt a munkát a különböző figyelemmegosztó játékokkal kezdhetjük, amelyekkel a próbaszüneteket, a pihenést is tartal-

massá tehetjük. Ilyen például a „leülős” játék: két sorba rakjuk a székeket, egymásnak háttal, s eggyel kevesebbet, mint ahányan vagyunk. Zene ritmusára indulnak meg a játékosok a székek körül, s amikor a zene hirtelen megszakad, leülnek. Egy gyereknek nem jutott szék. Ő kiesik a játékból, s egy széket is kivesznek a sorból. Az lesz a győztes, aki a játék végén elfoglalja az utolsó széket.

Ez a játék jó példa a figyelem megosztására. A játékosnak figyelnie kell a zene ritmusára, ehhez kell igazítania a járását, figyelnie kell az előtte és a mögötte haladó játékosokra, hogy megfelelő pozícióban legyen közöttük, a zenére, hogy mikor hallgat el, s a székekre, amelyek közül egyet el kell foglalnia.

Ilyen játékokat magunk is összeállíthatunk, de jó ötleteket kaphatunk a sportszerű népi játékokból is. (L: Magyar népi játékok gyűjteménye).

Szükség van tanulóink *képzeletének* rendszeres fejlesztésére is. Ezt az ún. *reflexgyakorlatokkal* kezdhetjük. Sor kerülhet ezekre már a mozgásgyakorlatok végzése közben is: amikor különböző külső hatásra, tapsra, füttyre bizonyos mozdulatokat végeznek a tanulók. Ha a feszítés és a lazítás mozgáskészsége már fejlett, akkor már csak meg-

felelő „élethelyzetet” kell képzelniük a gyakorlat mögé. Például el kell képzelniük valamilyen ingerforrást, és az ingerre reagálniuk kell. Kezdjük a leg egyszerűbbekkel. Az órán felszólították, de mielőtt leülne, rajzszeget tettek alája. Hogyan reagál a leüléskor? Vagy egy másik: Hirtelen kinyílik az ajtó, hideg léghuzat keletkezik, majd az ajtó nagy dörrenéssel becsapódik.

A reagálásokat értékeljük, javítjuk, megismételtetjük. Versenyeket is rendezhetünk. Ötletverseny: találjanak ki ilyen „élethelyzeteket”, a legjobbakat a csoport ismét versenyszerűen bemutatja.

A reflexgyakorlatokat a *helyzetgyakorlatok* követhetik. Annyiban különböznek a reflexgyakorlatoktól, hogy itt már történetet kell eljátszani. Ilyenkor ismertetjük az *előzményeket* — pl: ott-hon ül, írja a matematika házi feladatát —, az esemény *lefolysását* — váratlanul betoppan a legjobb barátja —, és a *be-fejezést* — együtt látnak hozzá a nehéz példa megoldásához vagy bekapcsolják a magnót...

A *jellemgyakorlatokat* játékosan is megoldhatjuk. Ismeretes az ún. „kirakós” játék. Valakit kiküldünk a terem-ből, megállapodunk egy névben vagy mű címében, a név vagy a cím betűit szétosztjuk a szereplők között, akiknek a megadott betűvel kezdődő tulajdonsá-

got kell megjátszaniok. Pl: *Bánk*: b- bánatos; á- álmos; n- nagyképű; k- kacér. A tulajdonságokat megszemélyesítő szereplőket betűjüknek megfelelően — balról jobbra haladva — egymás mellé állítjuk, „kirakjuk”, majd behívjuk a korábban kiküldött szereplőt. A gyakorlat akkor sikeres, ha a játékos megtalálja a megfelelő szót. Ezután értékelés következik: sikerült-e bemutatni és felismerni a megfelelő tulajdonságot. Tanácsos a gyakorlatot megismételni, lefaragni a felesleges mozdulatokat, megtartani, felnagyítani a valóban jellemzőket: így elindulhatunk a drámai sűrítés útján egészen a *jellemstilizálásig*, ami az emberábrázolás legfőbb módszere a diákszínpadon.

Játék is, jellemgyakorlat is a pantomimszerű mozgás elsajátítása. Történeteket állíthatunk össze versenyszerűen némajátéokra. Diákszínpadosaink természetesen a vidám „sztorikat” részesítik előnyben. „Mimes” csoportok alakulnak, vidám történetek születnek a diákélet-ről, paródiák a tanárokról. Az sem baj, ha ilyenkor kiderül, hogy a tanárok közül is csak az egyéniségeket lehet parodizálni, azokat, akiknek „gúnynevük” is van.

Különben az ilyen pantomimszerű történetek közbeiktatása a jellemábrázolás és a képzelet próbaköve.

A készségfejlesztés alkalmai

Amint láttuk, a megfelelő készségek kialakítása sok időt, türelmet igénylő, fárasztó feladat, s az eredmények sem jelentkeznek egyik napról a másikra. Szereplőink megfelelő készség szintjéhez évek kitartó munkájára van szükség, de megéri a fáradozást, hiszen a készségfejlesztés nemcsak a diákszínpadi munka, hanem az életre nevelés szerves része.

Ebből magyarázható, hogy a készségnevelés nem alkalmi feladat, s nemcsak akkor kell foglalkoznunk ezekkel a gyakorlatokkal, ha a produkcióra való előkészület megengedi vagy megkívánja, hanem rendszeresen. Egy-egy csoport életében vannak olyan időszakok, amikor még nem lehet elkezdni a próbákat, mert hiányoznak a legszükségesebb alapok. Ezt nevezhetnénk — sportnyelven szólva — *az alapozás időszakának*. Az új tanév megkezdése előtt egy-két hetet, a téli és a tavaszi szünetből néhány napot érdemes „elcsípni” afféle „edzőtáborozás” céljára. Ha csoportunk megfelelő anyagi eszközökkel rendelkezik, szerencsés a nyári alapozást a Balatonnál, a télit esetleg a Mátrában megrendezni. Bár ezeken a helyeken nem könnyű próbatermet biztosítani.

A legcélravezetőbb edzőtábori körül-

ményeket az iskola tornatermében és udvarán tudjuk megteremteni.

Az alapozásnak az a célja elsősorban, hogy egy-egy játékidőszak munkáját előkészítse. Ebből következik, hogy kétirányú feladatot kell megoldanunk: közösséggé, együttlélegző baráti kollektívává kell formálni a csoportot, illetve az alapkészségek kialakítására is itt kerülhet sor a legzavartalanabb körülmények között. A nyári alapozást ajánlatos naponta korán reggel kezdeni, hogy mire nagyon meleg lesz, eljuthassanak a vízpartra tanulóink. A foglalkozást a késő délutáni, esti órákban folytathatjuk. A mozgásgyakorlatokat és a beszédgyakorlatok egy részét tarthatjuk a szabadban, a koncentráló helyzet- és jellemgyakorlatokhoz azonban már zárt helyre van szükségünk.

Az alapozás csak akkor lehet eredményes, ha a csoport tagjai hisznek a készségfejlesztés szükségességében, s ezért tudatosan vállalják, komolyan is veszik ezt a munkát. A diákszínpad vezetője készítsen tervet az alapozás időszakára. A tervezésben figyelembe kell venni, hogy a készségfejlesztésben csak az egyszerűtől haladhatunk az összetettebb felé. Meg kell tervezni a gyakorlatokat, még a pihenőt is jól elő kell készíteni.

Az alapozásban nem biztosíthatunk a

készségfejlesztésnek kizárólagosságot, ez nem hozná meg a kellő eredményt, mert egy idő után fásulttá válnak a gyerekek. Ilyenkor kell elővenni a készülő műsor egy-egy motívumát. Ezért előre meg kell határoznunk, mikor térünk át a szöveges próbákra, ami jelentheti az új, a bemutatásra váró műsor próbáját és a régebbi, felújításra váróét egyaránt. Az alapozásban ügyelnünk kell az *egyéni készségek* alakulására, fejlődésére. Különösen az újak teljesítményét kell kritikus szemmel nézni. Előfordulhat, hogy beilleszkedésüket különböző készséggondok akadályozzák, tehát gondolnunk kell a differenciált foglalkozásra is, hogy minél hamarabb utolérjék a „régieket”. Természetesen nem engedhetjük meg, hogy a régebbi tagok kevesebbet „húzzanak” az alapozásban, mert a sztárkultusz egyenlenséghez vezet a csoporton belül és a produkcióban egyaránt.

Az alapozás eredményeit meg kell őriznünk a próbákon, s a műsor igényének megfelelően tovább kell fejlesztenünk. A *heti rendes próbaalkalmak* a hangulat megteremtésével kezdődnek: ezt „ráhangolásnak” is nevezhetnénk. A foglalkozást az énekarokhoz hasonlóan többfajta skálázással kezdjük, ezzel elkerülhetjük a harákolást, krákogást, majd áttérhetünk a beszédgyakorlatok-

ra. A ritmikus szövegeket lazító mozgásgyakorlatokkal kötjük össze, tehát „kicsiben” elvégezzük, átismételjük mindazt, amit az alapozásban jól elsajátítottunk. A beszéd- és mozgásgyakorlatokhoz a műsor próbája közben vissza-visszatérünk, ha úgy érezzük, hogy „kopik” a ritmus vagy baj van a közös hangvétellel, a játék szétesővé válik.

Közös gyakorlatokat iktathatunk be akkor is, ha a műsor próbája olyan problémahelyzetet teremt, amely jó alkalom valamilyen új készség elsajátítására. Például: ha valakinek „öreget” kell alakítania: jellemgyakorlatként valamennyi szereplővel eljátszatjuk a jelzett karaktert. Természetesen a hangsúly ekkor már a műsor próbájára tevődik át.

A PRÓBÁTÓL AZ ELŐADÁSIG

„A rendezőnek az előadásban úgy kell elbújni, hogy észre se vegyék.”

Madách Imre

A készségfejlesztésen túl a diákszínpad leglényegesebb funkciói a próbákön és az előadásokon realizálódnak. Ezek a közösségformálás legjobb alkalmai, ezért a diákszínpad vezetőjének minden próbára lelkiismeretesen fel kell készülnie. Ha a rendező szerkesztő is egyben — ez a gyakoribb —, az ún. olvasópróbák kezdetekor saját maga mutassa be az elképzeléseit tartalmazó rendezőpéldányt, szövegkönyvet. A rendező hite, lelkesedése ilyenkor a legizálóbb: meg kell győznie a diákszínpadot a téma aktualitásáról, az összeállítás céljáról: ez a színpadra állítás, színpadra álmódás első alkalmi. A rendezőnek egy személyben el kell játszania az egész darabot, fel kell villantania a lehetséges megoldásokat, láttatni kell a játékmód összetevőit, tehát már az első bemutatáskor „lelket kell lehelnie” a szövegkönyvbe, hogy tanítványai tovább álmodhassák és életre keltsék a gondolatokat. Jelezni

kell a szereposztást is, és az „alkotó” felolvasásból ki kell derülnie, miért döntött éppen az adott szereplő mellett. A szereposztás a diákszínpadon végtelesen fontos kérdés: a tanuló elsősorban önmagát adhatja a színpadon, csak az a dolog buktatója, hogy az adott „önmag” képes-e megvalósítani a rendezői elképzelést.

Amikor a rendező a lehető legteljesebb érzékletességgel kelti életre elképzeléseit, ugyanakkor feltárja az ok-okozati összefüggéseket, értelmezi is az egyes szituációkat, „megvédi” a szerkesztést. Tehát érvel, bizonyít, cáfol a csoport megnyerése érdekében. A csoport ilyenkor sincs passzivitásra kárhoztatva. Erre az első próbára még csak a nyers szövegkönyv van meg, az anyag legnagyobb része „cédulákon” található. Ajánlatos a csoportot is segítségül hívni a szerkesztésben. Jó módszer, ha a felhasználható anyag kétszerese, háromszorosa van meg, és az azonos jellegű irodalmi és dokumentumszövegek közül a legjobbakat maguk a csoporttagok találják meg, „fedezik fel”. Az olvasópróba tehát alkalmas lehet redukcióra is: a „könnyűnek találtatott” szövegek egy része már itt kiesik az összeállításból. A további tömörítés akkor következik, amikor az íróasztal-álom találkozik a csoport valóságával: néhány

ötletünk ilyenkor hullik ki a rostán. Nem nagyon ajánlatos kötni az ebet a karóhoz. Ha kínkeservesen, „csak azért is megmutatom” alapon színpadra viszük a csoport által elhagyásra ítéltet, mindig érződni fog rajta a „veritékszag”, mert nem vált a csoport „vé-révé, természetévé”.

Fontos az is, hogy már az első próbákon kezdjük el a szembesítést. Egyes súlyponti részeket — ha még csak hevenyészve és fővonalakban — próbáljunk ki a pódiumon is: ellenőrizzük, hogy az álom tovább álmódható-e. Izgalmasan, olykor elkésérítően szép percek ezek: amikor rájövünk, hogy a számunkra egyértelműen szép szövegek más jelentenek tanulóink számára. A türelmetlen rendezőt ilyenkor az értő pedagógus váltsa fel: derítsük ki, hol van az elemzésben, ízlésben, világszemléletben a koncepciót akadályozó tényező, s ha igazunk van, akkor nagyon türelmesen, nem tanári sablonokkal, éljünk a meggyőzéssel. Bárcsak minden magyarórán ilyen „visszajelzésekre” nyílna lehetőség! A csoport tagjait vonjuk be tehát az alkotómunkába, elfogadtatás helyett teremtsük meg a személyes érdekelttség alkotó aktivitását, csak olyan szövegkönyvet szabad aztán sokszorozítani, amelyet közösen jól értelmeztünk és elfogadtunk.

Ugyancsak hangsúlyozott fontossággal bírnak a *rendelkező próbák*. A színpadi teret az ún. *állítópróbákkal* szervezzük meg. Ilyenkor jelöljük ki az előadás helyének méreteit, arra ugyanis ritkán van lehetőségünk, hogy azonnal a pódiumon vagy a színpadon próbáljunk. A helyváltoztatások kidolgozásának fontosságára külön is fel kell hívni a diák-színpad-vezetők figyelmét: hiszen a színpadi cselekvés, az akciók, mellékakciók alapját ilyenkor rakjuk le.

Az oratórikus játék képbeállításai, a képek közötti átmenet, a képváltások pontos kidolgozása is ebben a próbaszakaszban történik. Ilyenkor ellenőrizzük, hogy valóban helyesen képzeltek-e el a színpadképet, megkapja-e a jelentésének megfelelő formát, a tartalmat hordozó látvány fogalmazódik-e meg. Ezért fontos a képvariánsok kipróbálása is: itt kell kiválasztanunk a legmegfelelőbbet. Az állítópróba, a térszervezés nem lehet mechanikus jellegű: hangosan kell gondolkoznunk, és mindig válaszolnunk kell a gyerekek miértjeire. A mozgulatok, a helyváltoztatás tudatosságát csak ennek alapján követelhetjük meg. Ajánlatos az elért eredményeket rögzíteni is a rendezőpéldányban, de az sem árt, ha a szereplők a saját példányaikban is jelölik a saját megjegyzéseiket. A gyerekek — ha már a rendelkezés fokán is

valóban aktív próbahangulatot teremtetünk — sok-sok ötlettel gazdagíthatják a rendezést. Ezeket az ötleteket türelmesen végig kell hallgatnunk, sőt ki kell próbálnunk a javasolt beállításokat is. Ha az ötlet megvalósítható, nem sérti a műsor karakterét, jól fejezi ki az összeállítás jelentését, fogadjuk el, hiszen a személyes „alkotói” érdekelttség az újabb aktivizálás forrása lehet. Ugyanakkor ne féljünk elvetni a külsődleges, giccses ötleteket, hiszen a tanulók látványteremtő fantáziáját sok idegen körülmény is befolyásolja, de mindig magyarázzuk meg, miért nem illik az ötlet a koncepcióba. Vagyis mindvégig tűrjük el a beleszólás jogát egészen a tévedésekig, mert ezek mind, mind a nevelési tevékenység jó alkalmai. A „nyitva hagyott” kérdések viszont akadályozzák a további próbamenetet, ezért — lehetőleg még a rendelkezés fokán — jussunk el a térszervezés megnyugtató lezárásáig. Az egyes gondolati szakaszokat különítsük el, olvastassuk újra a szöveget, ezt már kezdetben kössük össze a mozgásokkal, hogy a kettőt egyszerre rögzíthessék szereplőink. Természetesen egyszerre nem követelhetjük meg a szöveg pontos értelmezését, a precíz mozgást, mert erre nem is lehetnek képesek a gyerekek. A rendelkező próbákon a mozgásban, a cselekvések pontosságán van a hang-

súly, mert „a színházban a dialógusok csak rajzolatok a mozgások kanavaszán.” (Mejerhold: i. m. 50. old.) Amikor úgy látjuk, hogy a térszervezés már megnyugtató, újabb rétegeit alakíthatjuk ki a játéknak; fokozatosan, szinte észrevétlenül térünk át az *emlékpróbákra*. Az emlékpróbák legfőbb célja a *szöveg dúsitás*. A mozgással, cselekvéssel összekötött szövegek értelmezésére, árnyalására, a kórusmunkára, az egységes játéktílusra, vagyis az összefüggések kialakítására tevődik a hangsúly, amelynek előzménye a részletek tudatos kidolgozása volt.

Az összefüggések kialakításának is megvannak a maga fokozatai: jó karakterű játék csakis az egyénekkal, az önálló személyiségekkel való foglalkozások végtelenül fontos munkájával alakítható ki. Először tehát a szereplő karakterek vagy hangok megfelelő árnyalására kell törekednünk. A játék stilizálásának sokszor a fárasztóbb, de célravezetőbb megoldását kell választanunk: a figurát először naturálisan kell felépítenünk, csak ezután kerülhet sor a tömörítésre, a feleslegesnek tartott vonások lefargására, hogy csak a lényeges jegyek maradjanak meg: létrejöhessen az elvonatkoztatás, hogy a jelzés is éljen. Ennek az építkezésnek és lebontásnak a módszere nem könnyű: sok múlik a

rendező instrukcióin. Nem nehéz belátni, hogy tanulóink még kevés élettapasztalattal rendelkeznek: ilyenkor a rendező érzékletesen, ha kell, történetbe ágyazva villantja fel a karakter néhány vonását. Ezeket nevezhetnénk *értelmi instrukcióknak*. De legalább ilyen fontos az érzelem felkeltésének módja is: ehhez a tanuló *érzelmi*, hangulati *emlékezetének felidézése* lehet a célravezető módszer. Máskor az *előjátész* segíthet: ilyenkor kerüljük el a részletező ábrázolást, bátran éljünk a túlzással, a karikírozással, hogy a szereplő jól megfigyelhesse, milyen vonások megragadására kérjük. A másolást, az egyszerű utánzást ezzel az eltúlzott előjátéssal kerülhetjük el.

Az egyénekkal való foglalkozás mellett a próbamunkának ebben a szakaszában a kórusmunka árnyalásával is törődnünk kell. A kórus kiemelő, hangsúlyozó, aláfestő, intellektuális kifejező szerepével, az érzések árnyalásával a halkságtól egészen a üvöltésig. Itt kell alkalmaznunk a zenei komplexitás eszközeit is: az előadást ritmizáló funkcióját — tapssal, ritmikus mozgással, énekléssel — gördülékeny térteremtő erejének felhasználásával külön-külön és egységesen összekapcsolva a sokfajta tevékenységet. A rendezőnek, mivel a kórusmunka csiszolása a figyelem nagy-

fokú megosztását követeli meg, ki kell alakítania azt a képességét, hogy egyszerre csak egy dolgot figyel meg, s a kórusmunka egészéből csak a kirívó problémákat jegyzi meg. Például a hangok árnyalását.

A szakaszos újrapróbálás előtt újabb instrukciókat ad, közli, hogy mit fog tüzetesebben megfigyelni, majd javít, értékel. Segítségül hívhatja a modern hangtechnikát, s a magnófelvételeket közösen elemzik. Az emléképróba előrehaladásának rendjében a részek összefűzésére is sor kerül. Itt ügyelnünk kell a döccenőmentes átmenetekre. Az összeállítás tehát fokozatosan érik meg az *összpróbára*. Az előadásra érlelődés fontos szakasza a szerkezet tempójának és *ritmusának* megfogalmazása. A részpróbákon már meg kellett határoznunk a szakaszok belső ritmusát, de amikor az összefűzés próbaszakasza elérkezik, ilyenkor az egész színjáték belső arányait kell megteremtenünk. Ez végtelemül nehéz feladat. Almási Miklós idézi J. L. Styan Cambridge-i rendező nézetét: „Amikor a drámai benyomások meghatározott rendben követik egymást, új minőség keletkezik, mivel ezeknek a benyomásoknak meghatározott időbeli sebességgel kell követniük egymást.” (i. m. 144. old.) Ezt az időbeli sebességet nevezzük *tempónak*, amelyet meg-

határozni, rögzíteni lehet ugyan, de az előadásban mindig állandóan változó tényező marad. A körülmények teszik ilyenné: a közönség, a gyerekek játék kedve. A versenyek izgalma olykor nemhogy megnövelné, hanem éppen csökkenti a sebességet, ami megint más minőséget hozhat létre: ellaposodhat a darab, s a rendező — úgy érzi — jogosan bosszankodik.

A tempót nem vizsgálhatjuk a ritmustól függetlenül. A színházi dramaturgiák a *ritmus fogalmán* a cselekmény, a drámai kifejlés belső lüktetését, a hangsúlyos és hangsúlytalan jeleket, mondatok, fordulatok, gesztusok váltakozásának meghatározott rendjét értik. A rendező számára részint az időbeli sebesség, részint a belső lüktetés meghatározása okozza a legfőbb gondot, de képességeinek — zenei hallás, ritmusérzék — és a közönség reagálásainak segítségével ezt is képes kidolgozni. Almási Miklós írja, hogy amikor Bachot faggatták orgonaművészetének titkairól, tanulságosan válaszolt: „mi sem egyszerűbb, csupán a megfelelő billentyűket kell lenyomni a kellő pillanatban”. A színi hatás sikere is a „kellő pillanatok” eltalálásától függ.

Az *összpróbák* végén kisebb tanulócsoportokat tanácsos meghívni a teljes műsor bemutatására. A csoport számá-

ra is izgalmas „közönségnek” játszani. A tanulságokat a rendezőnek kell összegyűjtenie úgy, hogy figyelje a tanulók reagálását. A vidám hangvételű játékok közönségreagálását könnyű megfigyelni. Ott nevetnek-e — mosolyognak, derülnek, hahotáznak —, ahol a csattanót felépítették? „Kijátszották-e a poént?” A komolyabb hangvételű műsorokban azonban a nézők tekintetei a legbeszédesebbek, ebből kell olvasnunk: a tekintetek elkalandozása, a figyelem lankadása, a kifejezéstelen tekintetek is jó tanácsadók a rendező számára. Itt a húzások utolsó alkalm! Ha eddig nem is, de az összprobák szakaszától kezdve a próbákat az előadás helyén, a pódiumon, színpadon kell tartani. Meg kell szokni a színi környezetet, a stilizált díszleteket és a világítást.

A főpróbát már mindenképpen előadásszerűen kell megtartani. A jelmezek, egyenruhák sem nélkülözhetők ekkor már. Ilyenkor derül ki, hogy valamelyik ifjú szereplő kinőtte-e az egyenruháját, a cipő is kicsi lett a legutóbbi bemutató óta. Egyébként is a cipő okozhatja ilyenkor a legtöbb kellemetlenséget. Lányok, fiúk egyaránt az „új cipőben” szeretnének szerepelni. Ha ezt megengedjük, akkor el kell tűrnünk, hogy a mozgás visszafogottabbá, sőt határozottan esetlenebbé válik, hiszen

nem abban a cipőben próbáltak! A főpróba az utolsó kockázat nélküli alkalom a közönségreagálások megfigyelésére. Feltétlenül az ismerősöket, a csoport baráti körét, „szurkolóit” hívjuk meg: nemcsak őszinte bírálatra, hanem biztatásra, bátorításra is nagy szükség van. Jó, ha a főpróbát legalább két nappal az előadás előtt tartjuk. Nem elsősorban az esetleges kudarc miatti átdolgozás, újraprobálás kedvéért. Az összeállítás két nap alatt már úgysem tudunk segíteni, különben sem szabad általánosítani a főpróba tapasztalatait, hanem azért, mert ennyi idő kell a darab érlelődésére, a „játékosság” felkeltésére. A főpróba tapasztalatait beszéljük meg a csoporttal, de nem a részletezés igényével. Hallgassuk meg a főpróba magánfelvételét, és újra fogalmazzuk meg a közönség reagálásáról szerzett tapasztalatainkat. Vagyis ennek a megbeszélésnek a középpontjába a tempó, ritmus elemzését helyezzük. A bemutatóig — hacsak nem multhatatlanul szükséges — ne játsszuk el újra a darabot. A közönség nélküli összprobák a főpróba után már csak kínlódások, s ezt ismét csak a tempó, ritmus sínyli meg. Ilyenkor lép fel az „agyonpróbálás” veszélye.

Amit a teljes próbamunka folyamán be kell tartani:

A pontosság elve: nem várakozhatunk

a közös munka elkezdésével, hozzá kell látnunk a „bemelegítéshez”, el kell végeznünk a ráhangolás munkáját is. Az érdemi munkát csak a jó próbahangulat megteremtésével kezdhetjük el. Ugyanígy: minden bemutató előtt bemelegítést kell végeznünk a lámpaláz leküzdésére.

A rendszeresség elve: állandó próbaidőpontokat kell találnunk. Ezt az igazgató, a csoporttagok és a rendező közösen határozzák meg. Kampányszerű munkával ma már nem érhetünk el eredményt még akkor sem, ha közönségünk csak a saját iskolánkra korlátozódik is. A diáknapi, versenyek előtti hetek, hónapok sűrített próbamunkája csak a tanulmányi eredményt rontja, s ezzel csak növekszik a diákszínpad és a vezető tanár iránti ellenszenv.

A következetesség elve a követelményekben. A felkészülési terv szigorú betartása. A készségfejlesztéssel való törődés az előadásra való felkészülés közben is, mert ez a jó előadás feltétele. Ezen túlmenően az elsajátított készségek képességekké válnak, s ezeket a tanulók egész életükre magukkal viszik.

Kerüljünk el minden komolykodó **színházasdi** szemléletet. Ne támaszkodjunk hamis illúziókat, hogy a diákszínpad felkészít a színművészetire, ne a „művészkedésre”, a félművelt nagyké-

pűsége neveljünk, hanem igényt alapozzunk meg tanítványainkban a művészi szép teljes meghódítására, életük harmonikus berendezésére, amely szegényebb maradna a dráma, a színház-művészet értő befogadása nélkül.

DIÁKSZÍNPAD ÉS KÖZÖNSÉG

„Nem igaz az, ami egyik helyen
igaz.”

Visconti

Minden előadás sikerét a nézőtér és a játéktér viszonya határozza meg. Lényeges kérdés a színjáték színi kerete, de ennél is lényegesebb a közönség és az előadók hangulata, játékkedve.

A színi élmény a színjátszók és a közönség közös tevékenysége, dialektikus kapcsolata folyamán jön létre, hiszen a jó játék impulzusokat ad a nézőnek a színi élmény kialakítására, befogadására. A közönség visszajelző reakciói pedig szárnyakat adhatnak az előadásnak, amely ismét csak pozitív impulzusokat eredményez. Nem véletlen tehát, hogy a diákszínpadnak is törekednie kell a közönség bekapcsolására a játékba. Ennek az a feltétele, hogy ne legyenek merev elválasztó határok a nézőtér és a színjátszó között. A diákszínpad közönsége legtöbbször fiatalokból áll: az életkor és a műveltség szempontjából eléggé homogén, ami eleve kizárja a cenzúrákat. A diákszínpadnak

elsősorban ennek a közönségnek az aktivitását kell megnyernie. A színjáték élményének bátorító előfeltételei tehát legtöbbször adottak. A „közülünk való, a barátunk, az osztálytársaink”. Ezek az előfeltételek még akkor is megmaradnak, amikor a produkció túljut az iskola falain: más középiskolások alkotják a közönséget. Gondjaink alig szaporodnak, ha a szülőknak tartjuk az előadásokat. Abba is bele kell nyugodnunk, hogy minden szülő elsősorban a saját gyermekét nézi, annak szurkol az előadás folyamán.

Akkor vagyunk bajban, ha tájelőadásainkon, amelyek örvendetesen szaporodnak, egészen heterogén közönségnek kell előadást tartani. Ilyenkor lép elő a közönség *manipulálásának* taktikája.

Ez már az *előadások előkészítésének* szakaszában is folyik: mindent el kell követnünk, hogy a nézőteret benépesítsük. Szomorú élmény, ha a fáradságos utazást követően azt kell látnunk, hogy csak néhány ember jelenik meg a nézőtérén. Diákszínpadosaink alig tudnak ezzel a nehézséggel megbirkózni: félgözzel játszanak, vagy csak a maguk szórakoztatására. Mind a kettő egyformán veszélyes, sőt erkölcstelen is. Nem büntethetjük rossz előadással azokat, akik mégis eljöttek.

Manipulálhatjuk a közönséget közvet-

lenül az előadás előtt. Ezt a színpadvezetőnek kell megtennie, neki van a legtöbb tapasztalata a rögtönzésben, abban, hogy rövid tájékoztató után fel tudja mérni a közönség összetételét; bevezetőjében illő módon képes felkelteni az érdeklődést, tehát meg tudja teremteni a színjáték befogadásának hangulatát. Ha szükséges, bizonyos ismereteket közöl a csoport felkészüléséről, a műsor céljáról, és ha szükségesnek látja, *etikai manipulációt* is végez: megkísérli a műsorral való azonosulási vágy felkeltését, a pozitív morál szintjére emelni a nézőt. A színjátszók ilyenkor már izgatottan lesik a függöny mögött a nézők visszajelzéseit, s ha vannak már tapasztalataik, akkor képesek lemérni a közönség „reakciósebességét”, mert a játék tempóját, ritmusát ez határozza meg. Ennek a reakciósebességnek a megállapítása még a vidám játékok esetében is fontos, különösen ott áll fenn a „rájátszás” veszélye, amellyel éppen az ellenkező hatást érik el. Ha sikerül a megfelelő ritmust megtalálni, akkor Arisztotelész megfogalmazásában: „...ez a sokklábú, sokkezű és sokfejű lény egyetlen emberré válik.”

A diákszínpad és a közönség egymásra találásakor tehát megszületik a csoda, amely „néhány szál deszkára varázsolja a világmindenséget.”

IRODALOMJEGYZÉK

- Németh László: Játék a tanításban. (Értekezleti jegyzőkönyv, 1947. okt. 15. A Kosuth Zsuzsanna Szakközépiskola irattárában — Hódmezővásárhely.)
- Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1964.
- Debreczeni Tibor: A diákszínjátszás dramaturgiai problémáiról. Előadás a diákszínpad-vezetők siófoki konferenciáján — 1969.
- Almási Miklós: Maszk és tükör. Magvető Kiadó — 1966.
- Dr. Székely György: Színjátéktípusok dramaturgiája. Színháztudományi Intézet — 1965.
- Debreczeni Tibor—Rencz Antal: A pódiumi színjátéktípusok dramaturgiája. NPI — 1971.
- Mejerhold: Színházi forradalom. Színháztudományi Intézet — 1967.
- Somló—Lengyel: Színészek, rendezők. Gondolat — 1964.
- Hont Ferenc: Valóság a színpadon. Színháztudományi Intézet — 1960.
- Ohlopkov: A képzeletszerúségről. Színháztudományi Intézet — 1960.
- Thomas Mann: Válogatott tanulmányok. Magyar Helikon — 1970.



- Dürrenmatt: Színházi problémák. Színház-tudományi Intézet — 1963.
 Gemier: Színház és világnézet. Színház-tudományi Intézet — 1960.
 Barta János: Élmény és forma. Magvető — 1965.
 Fischer Sándor: A beszéd művészete. Gondolat — 1966.
 Montágh Imre: Beszédtechnikai ismeretek, a Népművelési Intézet jegyzete — 1962.
 Kőszegi János: A színpadi mozgás technikája. Népművelési Intézet — 1962.
 Hajdu Gyula: Magyar népi játékok gyűjteménye. Sport — 1971.
 Hevesi Sándor: Az előadás, a színjátszás, a rendezés művészete. Gondolat — 1966.
 B. Brecht: A színházról. Színház-tudományi Intézet — 1961.
 Arisztotelész: Poetika. Magyar Helikon — 1963.
 Ruszt József: Színészdramaturgia és színész-mesterség. NPI — 1969.
 Dr. Székely György: Zenés színpad — vídám játék. Színház-tudományi Intézet — 1961.
 Mihályi Gábor: A „szegény színház” gazdagsága. Valóság 1972/7.
 Dévényi Róbert —
 Keleti István: A színjáték művészete. NPI — 1967.
 Kazimir Károly: A népművelő színház. Magvető Kiadó, 1972.
 Peter Brook: Az üres tér. Modern Könyvtár, Európa Könyvkiadó, 1972.

TARTALOM

<i>A diákszínjátszás funkciói</i>	5
Irodalomtanítás és diákszínpad	8
Diákszínpad és közművelődés	12
Színházi közönségnevelés	15
<i>A diákszínpad szervezése és irányítása</i>	20
Hogyan lesz valakiből diákszínpad-vezető?	21
Hogyan születik a diákszínjátész?	24
Közösségteremtés, közösségi hagyományok	28
A „fenntartó szerv” kérdéséhez	32
Egyéb szervezési kérdések	35
<i>Dramaturgiai alapvetés</i>	39
Színjátékok a diákszínpadon	45
A színjáték szerkesztése	48
A képszerkesztés és a játékmód kérdései	56
A képzeletszerűségről	61
Diákszínpad és komplexitás	73
Diákszínpad játéktípusok	81
<i>Készségfejlesztés a diákszínpadon</i>	84

A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó
igazgatója
Felelős szerkesztő: Mész Lászlóné
Műszaki vezető: Hámori József
Műszaki szerkesztő: Hülber Péter
A kézirat nyomdába érkezett: 1973. aug.
Megjelent: 1974. március
Példányszám: 7000. Terjedelem: 4,5 (A/5) ív,
Készült: linó szedéssel,
íves magasnyomással, az MSZ 5601—59
és az MSZ 5602—55 szabvány szerint
Raktári szám: 52480/XXI.
TA—2072—G/31—7476
73 3494 Veszprém megyei Nyomda Vállalat
Felelős vezető: Steltzer Ferenc

6,50 Ft

52480/XXI