

Szarka Eszter

Eötvös József Gimnázium

Létbölcsélet és papírszínház

A Tragédia Első színének adaptálása a magyarórán

Az ember tragédiája „a magyar irodalmi kánon és színházi hagyomány szent szövege, egyszerre kell tehát óvatosnak és bátornak lenni; (meg)hallani és (meg)figyelni a hagyomány visszhangjait és szembefordulni vele, ha elkerülhetetlen” – írja Visky András, aki dramaturgia volt a Silviu Purcărele által rendezett 2020 márciusában bemutatott temesvári Tragédia-előadásnak (Visky, 2018. 32.). Magyaritanárként, amikor Madách főművét tanítjuk, ugyancsak a hagyománytiszteletnek és meghaladásnak ezt a színházi alkotófolyamatban természetes kettősségét érdemes képviselni.

A tanítási tradíció rögzült ismeretjellegű elemeinek közvetítését (a kompozíció és koncepció összefüggései, a műfajiság problematikája stb.) célszerű egybekapcsolni azzal a szándékkal, hogy a diákok mély intellektuális és érzelmi kapcsolatba kerüljenek a szöveggel. A jelentésteremtést, az egyéni kérdésfeltevéseket és értelmezést ösztönzi, ha a *Tragédiát* nem (csak) irodalmi alkotásként vezetjük be az osztályba, hanem a szöveg színpadi lehetőségeit is vizsgáljuk. Az elméleti-elemző szövegfeltárás mellett érdemes tehát a színházi és/vagy filmes gondolkodást igénylő kreatív-alkotó megismerés módszereit is alkalmazni a *Tragédia* tanítása során. Motiváló, a lényeglátást és a képi fantáziát fejlesztő módszer lehet a jelmezterv- és színpadtervkészítés csakúgy, mint egy összetettebb adaptáció (jelenet, képregény, rádiójáték, trailer, klip stb.) megtervezése, kivitelezése.

Az alábbiakban egy olyan projektorientált tematikus tervet mutatok be, amely a műegész koncepciójának felfedeztető megismerését a *Tragédia* Első színének kulcsszó-rendszeréből bontja ki, és ehhez az értelmező tevékenységhez a – középiskolai magyar-tanításban egyelőre kevésbé használt – papírszínházat alkalmazza eszközként. A Magyar-tanárok Egyesületének honlapján a *Madách 200 – Az ember tragédiája a változó időben* című konferencia anyagai között megtalálható az adaptációs folyamathoz használható tanítási segédanyag tanulói feladatsora és tanári útmutatója. Ebben a tanulmányban ennek a foglalkozástervnek a háttérben álló szakértői és módszertani megfontolásokat foglalom össze, a tematikus tervet csak nagy vonalakban ismertetem.

Hogyan segíti a műértelmezést az adaptáció készítése?

Az ember tragédiájáról szóló tankönyvi értelmezések zártak, elnagyoltak, nem tükrözik a Madách-recepció zavarba ejtő gazdagságát és szerteágazó, egymással vitatkozó, különféle értelmezői fókuszpontokat kínáló jellegét. A tankönyvi műfajdefiníciókban tényként

rögzült például az a meglátás, hogy a *Tragédia* nem színpadra készült mű, hanem olyan gondolati költészet, amely olvasva hat igazán. Ez a felfogás a tanítási kánonon kívül is tartja magát. Illyés Gyula egyenesen előadhatatlannak nevezi *Az ember tragédiáját* (Madách, 1992. 142.), de a 2023-as Nádasy Ádám-féle átirat előszavának első mondata szerint is az olvasás során derülnek ki legjobban a mű szépségei (Madách, 2023. 7.). Kétségtelen, hogy a madáchi gondolatrendszerben másként lehet elmélyülni olvasóként és egy előadás nézőjeként, de ha a diákok eleve készen kapják az olvasás primátusát hangsúlyozó könyvdrama-meghatározást, talán észre sem veszik, hogy annak tartalma ütközik a kortárs valóságtapasztalatukkal: a 21. században Madách főműve az adaptációban él igazán. *Az ember tragédiájának* egy-egy színházi vagy (rajz)filmes feldolgozását meglehetősen széleskörű kíváncsiság övezi, míg az eredeti művet szabadidejükben, kedvtelésből kevesen olvassák.

Már csak ebből kiindulva is indokoltnak tűnik, hogy az iskolai műértelmező órákat egy művészi adaptáció elemzése,¹ vagy saját adaptáció készítése köré szervezzük. A papírszínházas feldolgozás során a diákok először a madáchi szöveg olvasójaként, majd egy saját adaptáció alkotójaként, végül színházi és filmes adaptációk befogadjaként ismerik meg elmélyültebben az Első színt.

Az adaptációkészítésben összetett ismeretközvetítési és készségfejlesztési potenciál rejlik. A hagyományos magyarórai működés mellett, melynek során a diákok műértelmező közösségként a szöveg részleteit értelmezik feladatok segítségével (Maul és Pethőné Nagy, 2008),² kreatív cselekvéseken keresztül ismerik meg a színházi alkotói munkaköröket. A papírszínház-készítés során ugyanis a csoportok modelleznek egy színházi alkotói folyamatot, amelyben teret kap az együttműködésre alapozott dramaturgi, rendezői, díszlet- és jelmeztervezői munka, illetve a produktum bemutatásánál a színészi játék is. Patrice Pavis szerint „a színpadi világ megteremtése feltételezi, hogy a színpad ikonikussága (a vizuális elem) és a szöveg szimbolikussága (a textuális elem) megbonthatatlan és drámai együttesben olvadjon össze” (Pavis, 2006. 204.). A képi és verbális síkon is alkotó diákok valóban megtapasztalják, ahogy az általuk megalkotott jelek nemcsak megjelölnek, hanem együttesen meg is testesítenek egy világot. A színház működésén túl a drámaszöveg létmódjával kapcsolatban is bővíthetnek, mélyülhetnek az eddigi ismeretek, hiszen az adaptációhoz szükséges szövegtranszformáció a tanulók figyelmét ráirányítja a – klasszikus tragédiákból és komédiákból ismerős – cselekményt előre vivő drámai dialógusok és a gondolatokat, érzelmeket artikuláló monologikusabb szövegrészek megformáltsága, funkciója közti különbségre. Az Első szín – számos egyéb tényező mellett – azért is remek adaptációs alapanyag, mert a diákokat a mimetikus ábrázolás helyett a szimbolikus formanyelvi kifejezőmód felé mozdítja el. A mennyei expozíció ugyan átvész néhány elemet a látható világból, mégis alapvetően egy belső képalkotással megalkotott másik valóságot láttat a befogadóval. A színházi adaptáció készítése összességében tehát leginkább az elvont (vizuális) gondolkodást, a kreativitást, a szövegalkotást, az együttműködést, illetve az előadói készségeket fejleszti.

A *Tragédia* tanításának sarokpontja, hogy milyen olvasásmódokat ajánlunk a szöveghez a diákok számára. Mivel a legjobb csoportokban sem mindig alapozhatjuk a tanítást az átfogó műismeretre, a művel való ismerkedést részletolvasatással érdemes kezdeni. Magától értetődő az is, hogy az adaptációs órákon a *Tragédiára*, mint színpadon is érvényes, alakítható, átkódolható, hajlékony szövegre tekintünk, amihez nem szentségtörés alkotói módszerekkel hozzányúlni. Az által az egyszerű gesztus által, hogy a szöveget az átdolgozás szándékával drámaként (és nem csak drámai költeményként) olvassuk, feloldjuk a diákokban a szöveg bonyolultságával, érthetlenségével kapcsolatos előítéleteket is. Ebben nagy segítségünkre van a Nádasy-féle prózai átirat, amit az órák során használniuk kell a diákoknak. A műre vonatkozó ismeretjellelű tudás nagy részét a tanulási folyamat végén az alkotói tapasztalatokra építjük, a műfajdefiníciót, a mű

nagyszerkezetének ábráját a diákok saját (részlet)olvasói tapasztalataik alapján készítik el, nem készen kapják. (Ekkor nyílik lehetőségük megvitatni többek között azt is, hogy érvényesnek érzik-e a színpadi adaptálhatatlanság melletti érveket.)

Miért éppen az Első szín?

A *Tragédia* recepciójának széttartó és önellentmondásos jellege miatt a tanítási folyamat megtervezéséhez érdemes sorvezetőnek kiválasztani egy tanulmányt, ami segítheti a szövegvizsgálat fókuszpontjainak kijelölését, illetve biztosítja a koherens értelmezői szemléletmódot és fogalomhasználatot. A papírszínházás feldolgozásán az a sorvezető Bárdos József *Szabadon bűn és erény között* című műértelmező könyve volt (Bárdos, 2001). Az irodalomtudományos nyelvhasználat középiskolások számára is érthető regiszterében fogalmazott Bárdos-tanulmány a tankönyvi értelmezéseknél jóval tágasabb és egységesebb interpretációs keretet biztosít, ezért egy-egy részlete (pl. az egyes színek elemzése) beemelhető a tanítási folyamatba is.

Bárdos műértelmező gondolatmenete szerint a *Tragédia* tudatos megkomponáltságának tartóoszlopa az Első szín, amelynek – nyilván nem szándéktalanul – kétszer ismétlődő „erő – tudás – gyönyör” fogalomhármasa a mű egészét átszövi. Az 5. sorban az Úrra vonatkoztatva ez hangzik el: „Ő az erő, tudás, gyönyör egésze”. Az alapprincípiumok nemcsak a három főangyal megszólalásában ismétlődnek nagy kezdőbetűs alakban („Hozsánna néked, Eszme”; „Hozsánna néked, Erő”; „Hozsánna néked, Jóság”), hanem jóval később, a 10. szín 2465–2469. sorában Ádám-Kepler szinte szó szerint ismétli az Angyalok karának szavait. Bárdos meggyőzően igazolja, hogy az egyszerre egyedül az Úrban megtestesülő három alapprincípiumot képviseli egyesével a három főszereplő, akik tehát csupán részei a teljességnek: Lucifer a tudás, Ádám az uralom (erő), Éva az élv (gyönyör) képviselője. Tematikus tervünk szempontjából fontos további vonatkozása a tanulmány gondolatmenetének, hogy az Úr nem egy tételes vallás istene, ezért is tekinthetjük őt az adaptációs folyamatban mindvégig az Úr nevű, a diák-alkotóközösség által a drámaszöveg alapján konstruált szereplőnek. A további szereplőket sem lehet a Biblia vagy a világirodalom más emberiségkölteményei felől megközelíteni, mint ahogy a *Tragédia* motívumait is irodalmi motívumként, és nem tágabb értelemben vett etikai, filozófiai kategóriákként értelmezzük (Eisemann, 1991. 37–68.).

Az Első szín adaptációjánál azért célszerű a mindössze 11 tanórás tanítási folyamatból talán aránytalanul soknak tűnő négy teljes órát elidőzni, mert – ha a művet a klasszikus drámai szerkezet felől értelmezzük – a nyitó szín egyszerre tekinthető expozíciónak és bonyodalomnak, azaz magában hordozza a teljesség és tökéletesség megbomlását, ami miatt a történeti színekben bemutatott világ dialektikus egységként történő értelmezése érthetőbbé válik. Ugyancsak a kompozíció egységességének megértését támogatja, ha a diákok a történeti színekben is felfedezik a karakterek által képviselt isteni részeket. A szereplőkhöz köthető kulcsszavak szintjén minden színben világosan megjelennek az *Első szín* alapprincípiumai: Évához a *jóság*, *gyönyör*, *báj*, *szív*, *érvés*, *élv*, az igék közül a *sejt*, *érez*, *él* szavak köthetők, Ádám lényegi vonását az *erő*, *uralom*, *bírás*, *küzdés*, *csatározás* kifejezések alakváltozatai jelzik. Bárdos az Úrban megjelenő teljesség és a belőle kiszakadt, öntudatra ébredt rész – Lucifer – ütközését tekinti drámai alapkonfliktusnak. Lucifer kulcsszavai a *tudás*, *eszme*, *értelem*, *szellem*; az ezekhez kapcsolódó melléknevek, például a *dőre* és az *önhitt* a mű során mindvégig jelzik, hogy tévedett, amikor az Úrral egyenrangúnak képzelte magát.

A *Tragédia* ontológiai, történelembölcséleti és etikai kérdései felé természetes kíváncsisággal forduló 17-18 éves fiatalok ma is időszerűnek és felkavarónak érzik a művet. Éppen ezért tanárként felelősségünk van abban, hogy a problémafelvetésekre ne kész

és felszínes, vulgárfilozófiai válaszlehetőségeket kínáljunk, hanem feladatainkkal inspiráljuk az osztályt a madáchi koncepció bonyolult rendszerének legalább részleges, önálló feltárására. A diákok számára elsődlegesen érdekes történeti színek értelmezését kontextualizálja a mitikus keret nyitó színének beható vizsgálata, pláne, ha azt nemcsak szövegelemző feladatokkal, hanem összetettebb élményt nyújtó alkotó tevékenységgel is elmélyítjük. Az Első színbe való belemerülés kivédi, hogy a keretszíneket csupán a lényegre rejtő díszes csomagolásnak lássák a diákok, és elősegíti, hogy a *Tragédia* egészét (a zárlatot is) annak összetettségében értsék meg. A mennyei szín értelmezése nélkül fennáll a veszély, hogy a művel ismerkedő olvasók a *Tragédia* filozófiai mélységeit kevésbé ismerik fel, így a történelmi színeket is csupán tarkabarka epizodikus egységekként kezelik.

Mire jó a papírszínház?

A japán eredetű papírszínház (idegen nevén: kamisibai) pedagógiai értékét az utóbbi évtizedben egyre többen fedezik fel Magyarországon is az óvodapedagógusok és az általános iskolai tanítók körében, de a középiskolai tanításban egyelőre nem elterjedt eszköz. Pedig a kép és szó egységén alapuló narratív és dramatikus történetmondás eredendően nem gyerekműfaj; a 19. században Európa-szerte népszerű képmutogatók például felnőttek számára adták elő tanulságos történeteiket. Ha a papírszínházat a középiskolai művészeti és irodalomórákon felvesszük az eszköztárunkba, megtapasztalhatjuk, hogy egy mű befogadásának, értelmezésének és reflektálásának is hatékony eszköze lehet. Annak ellenére, vagy épp amiatt, hogy a mai kamaszok jellemzően a digitális mozgóképek fogyasztói, az állóképekre való fogékonyságuk is nagyon erős. Egy papírszínház technikával előadott történet befogadása talán azért is gyakorol rájuk erős hatást, mert az előadás – akárcsak a színház – az „itt és most”-ban zajlik, nem megállítható, nem visszanezhető.³

A papírszínház titka az egyszerűsége, hiszen az eszköz nem más, mint egy olcsón és egyszerűen előállítható fakeret, amelyből a mesélő meghatározott rendben illusztrált lapokat húz elő. A lapok hátoldalán szerepel a közönség által látott kép kicsinyített mása és a képhez tartozó szöveg, amely alapján a keret mögött helyet foglaló mesélő beszél. (Az eszköz módszertani lehetőségeiről bővebben a Csimota Kiadó honlapján, illetve a *kamishibai* keresőszóval bármelyik videómegosztón könnyen tájékozódhatunk.)

A papírszínház rendkívül sokrétűen használható a magyartanításban, most csak azokat a vonásait emelem ki, amelyekre a *Tragédiához* készített foglalkozástervben érdemes figyelniük. Mivel az Első szín nem cselekményes, mindössze egy viszonyváltás zajlik le benne, egy 6-8 kép sorozatából álló papírszínház elegendő lehet a drámai tartalom bemutatásához. A csoportok először jelenetekre osztják a színt, ehhez tér- és karakteralkotó feladatok segítségével nagy vonalakban megtervezik a vizuális és verbális anyagot. A képek és szövegek egyéni vagy páros munkában történő kidolgozása során ügyelniük kell a befogadhatóság szempontjaira. Egy kép kevés vizuális információt tartalmazhat, az alakoknak el kell különülniük a háttértől (az alak legyen erős, telített, a háttér pedig visszafogott). A dramaturgiai munka sikerének feltétele, hogy a csoport nem egyszerűen meghúzza, alakítja a madáchi (vagy a Nádasdy-féle) szöveget, hanem a beszédben testet öltő cselekvést is felépíti verbálisan. A szöveg átalakításának nem az a célja, hogy egyszerűbb, fogyaszthatóbb, diafilmhez hasonló *Tragédia*-mesét kapjunk, hanem az, hogy a csoport értelmezői hangsúlyai megjelenjenek benne. (A karakterek megformálásából és a dikcióból nyilvánvalóvá kell válnia például annak, hogy mit gondolnak az alkotók Lucifer teremtésben betöltött szerepéről.) Mivel a papírszínház műfaja nagy mennyiségű szöveg kihúzását igényli, az Úr és Lucifer vitája, elmélkedéseik egyszerűsödnek, de a tartalom sűrítettebbé, a drámai cselekvés koncentráltabbá, feszültebbé válik, a filozófiai

problémák a csoport számára egyszersmind dramaturgiai kihívássá válnak. A kész papírszínház adaptáció nevével ellentétben sokkal inkább hasonlít egy színházi közvetítésre, mint egy színházi előadásra, hiszen a képi ábrázolás nem egy perspektívából mutatja a színpadot, hanem az egyes szereplőket más-más képkivágással (akár szuperplánban) is megjelenítheti, így az érzelmi reakcióik is jól tetten érhetővé válnak.

A papírszínház adaptációtól, mint általában az irodalmi művek feldolgozásától nem várható, hogy a szerzői instrukciókat és szöveget tekintve hűen követi az eredeti madáchi koncepciót. (A kódváltás miatt a hűség kategóriája eleve nehezen értelmezhető; egy adaptáció akkor jó, ha önálló műalkotásként is befogadható.) Az elsődleges szaktárgyi célkitűzés, hogy tanítványainknak legyen releváns hozzászólóvalója a szöveghez, és az osztály kisebb alkotócsoportjai párbeszédbe léptessék az értelmezéseiket, meg tudják mutatni egymásnak, hogy a rendelkezésükre álló minimalista eszköztárral miként interpretálták az Első színben felvetett nagy metafizikai témákat. Ha az előadás pontos ritmusát sikerül jól megszerkeszteniük (ennek a *Tragédia* esetében feltétele, hogy a szöveg a szereplők párbeszédéből álljon), és a karakterek beszédmódját tudatosan megalkotják, két tanóra alatt eredeti, kreatív bemutatók születhetnek. Mivel a mesélők a keret mögé bújhatnak, az előadásban olyan diákok is részt vehetnek, akik egyébként szoronganak az osztály előtti beszédétől. Az előadás után a képeket az osztályterem falán kiállított anyagként érdemes megmutatni, hogy elidőzve is befogadhatóvá váljanak.

A papírszínház adaptációtól, mint általában az irodalmi művek feldolgozásától nem várható, hogy a szerzői instrukciókat és szöveget tekintve hűen követi az eredeti madáchi koncepciót. (A kódváltás miatt a hűség kategóriája eleve nehezen értelmezhető; egy adaptáció akkor jó, ha önálló műalkotásként is befogadható.) Az elsődleges szaktárgyi célkitűzés, hogy tanítványainknak legyen releváns hozzászólóvalója a szöveghez, és az osztály kisebb alkotócsoportjai párbeszédbe léptessék az értelmezéseiket, meg tudják mutatni egymásnak, hogy a rendelkezésükre álló minimalista eszköztárral miként interpretálták az Első színben felvetett nagy metafizikai témákat.

A tematikus terv összefoglalása

1. óra: A *Tragédia* problémafelvetései

A szöveggel való találkozást megelőzi a *Tragédia* néhány létbölcséleti, etikai alapkérdését tematizáló ráhangoló óra. Az óra első felében a diákok egy drámajátékos technikára épülő játékot (Világnézeti kémjáték) játszanak, amelynek célja, hogy az osztály minden tagja közvetíteni tudjon valamit az egyéni világlátásával kapcsolatban a közösségnek. Az óra második felében a diákok egy papírszínház-mesét hallgatnak meg a pedagógus előadásában. A tanár az osztálynak elmeséli Constance Ørbeck-Nilssen *Miért vagyok itt?* című meséjének kissé átdolgozott változatát (Ørbeck-Nilssen, 2021).⁴ A mese szövegét érdemes kiegészíteni néhány mondattal úgy, hogy a manipulált szövegben a Nádasy Ádám által átírt *Tragédiából* is szerepeljenek idézetek (pl.: „Sejtem az értelmét én is. Csak az a vég! Csak az ne jutna folyton az eszembe.” „Küzdened kell és bíznod erősen”).

2. óra: A Tragédia kulcsfogalmai

Az óra első feladata az isteni alaprincípiumokat (tudás, erő, gyönyör) ábrázoló kisméretű gyurmaszobrok készítése. A feladat egyéni munka, az elkészült szobrok bemutatása kapcsán a diákok kiscsoportban beszélgetnek a fogalomértelmezésükről és az egyes princípiumokhoz társítható érzésekről. Talán meglepő lehet a gyurma használata egy középiskolai órán, de a digitális eszközök világában élő kamaszok nagyon szívesen dolgoznak vele, amennyiben a rajzos, mozgásos vagy egyéb érzékszervi játék a tanuláskor természetes formája. A tanulásnak ebben a szakaszában tudatosan kerüljük az intellektualizálást, és teret adunk az érzelmi, intuitív, érzéki úton történő megközelítéseknek. Amit ugyanis a diákok a testükkel (ebben az esetben taktilis érzékeléssel, gyurmázással) megtapasztalnak, azt később jóval könnyebben tudják értelmezni megfigyelésként verbálisan megfogalmazni. A gyurmaszobrok a színpadi gondolkodást, a tér- és karakteralkotást is előkészítik. Az óra második felében hagyományos szövegértelmező feladatmegoldás zajlik, amelynek céljai a fogalomhármás értelmezése a madáchi és a Nádasdy-féle átirat szövegének egybevetésével, illetve az Úr-Lucifer vita lényegének tisztázása.

3–5. óra: A papírszínház adaptációk készítése és bemutatása

Az órák feladata az Első szín papírszínházi adaptációjának elkészítése. A tevékenység lényege a szövegértelmező munka, és nem egy professzionálisan kivitelezett papírszínházi bemutató elkészítése – ugyanakkor fontos, hogy a 4. óra végére egy másik számára is prezentálható anyag elkészüljön. A színpadi téralkotás és karakterformálás gyakorlatai mellett a csoportok készítik a szöveggönyvet, és megfelelő előadásmódot (esetleg mozgatót) rendelnek az anyaghoz, azaz dramaturgiai és rendezői munkával megalkotják, majd bemutatják az Első szín papírszínház „színházi közvetítését”. Az időigényesebb kivitelezés miatt a diákok viszonylag nagy létszámú, 6-8 fős csoportokban dolgoznak. Az 5. óra után egyéni írásbeli otthoni feladatként az Első szín két művészi adaptációjának összehasonlítását kell elvégezniük a diákoknak egy szemponttáblázat segítségével.

6–9. óra: A történeti színek feldolgozása dramaturgiai munkával

A következő négy órán a tanár által választott történeti színek projektorientált feldolgozása zajlik 3-4 fős csoportokban. A csoportok egy annotálásra is alkalmas közös online írásfelületen, például egy Google-dokumentumban dolgoznak; a 8. óra végére a történeti színekből egy kommentált szöveggönyvet és egy hangfelvételt kell elkészíteniük. (A szöveggönyv főszövege felolvasva maximum hét perc hosszú lehet.) A történeti színek dramaturgiai munkán keresztül való feldolgozása meglehetősen nagy értelmezői és alkotói

A következő négy órán a tanár által választott történeti színek projektorientált feldolgozása zajlik 3-4 fős csoportokban. A csoportok egy annotálásra is alkalmas közös online írásfelületen, például egy Google-dokumentumban dolgoznak; a 8. óra végére a történeti színekből egy kommentált szöveggönyvet és egy hangfelvételt kell elkészíteniük. A történeti színek dramaturgiai munkán keresztül való feldolgozása meglehetősen nagy értelmezői és alkotói szabadságot kínál, de a feladatnak vannak kötelező elemei is.

szabadságot kínál, de a feladatnak vannak kötelező elemei is. Az eredeti szövegben jelölni kell a módosításokat (húzást, átírást, betoldást), amelyeket széljegyzetben röviden indokolni is szükséges. (Az opcionális elemek között a szöveggönyv felhasználására vonatkozó ötletek szerepelnek; például a csoportok megadhatják, hogy az elkészült szöveggönyvet milyen mediális formában tudják elképzelni – képregényként, hangjáték-ként stb. – és miért éppen úgy.) Az elkészült szöveggönyveket és a hangfájlon rögzített anyagot megosztjuk egymással, a 9. órán egyet közösen is meghallgatunk, értékelünk. (Ez várhatóan a London, a Falanszter vagy az Eszkimó szín, hiszen jellemzően ezek iránt a legnagyobb az érdeklődés.)

10–11. óra

A záró órákon összefoglaljuk a *Tragédiával* kapcsolatos ismeretanyagot. A szövegolvasói tapasztalataink alapján közös műfajdefiníciót alkotunk, elkészítjük a mű szerkezeti vázlatát, sorra vesszük a legfontosabb bölcséleti kérdésfelvetéseket és azok madáchi válaszait. A saját alkotói tevékenységet is értékeljük: megadott szempontok szerint pontozzuk egymás munkáit, és megszavazzuk a legjobb papírszínházat, illetve szöveggönyvet.

Összegzés

Az adaptációs projektelemekre építő *Tragédia*-tanítási folyamat ismertetésével elsősorban nem egy konkrét tematikus terv bemutatása, hanem egy tervezési szemléletmód gyakorlatias közvetítése volt a célom. Ennek lényege, hogy *Az ember tragédiája* vagy a hozzá hasonló, terjedelmes, gondolatilag és nyelvilag is összetett, emblematikus irodalmi művek kapcsán sem kaphat a magyarórákon a kellőnél nagyobb teret a műismeretre nem támaszkodó ismeretközvetítés. Ha tudatosan és kellő kísérletező kedvvel tervezzük meg a tanítási folyamatot, az alkotói szabadság légkörében a diákok olyan személyes értelmezésekhez juthatnak, amelyek révén bizonyosan hosszabb távon és mélyebben lesznek képesek őrizni a szöveggel való találkozás élményét.

Irodalom

- Bárdos, J. (2001). *Szabadon bűn és erény között. Az ember tragédiája értelmezési kísérlete*. Madách Irodalmi Társaság.
- Dohi, A. & Hudáky, R. (2016). *Az ember tragédiája. Oktatási segédanyag*. Budapest Bábszínház. <https://magyartanarok.files.wordpress.com/2015/06/az-ember-tragediaja-segedlet.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Eisemann, Gy. (1991). Létértelmező motívumok Az ember tragédiájában. In Eisemann, Gy., *Keresztutak és labirintusok*. Tankönyvkiadó. 37–68.
- Győri, J. (2023). „egy új világot kitámi” (Kerekasztal-beszélgetés Győri János, Miru György, S. Varga Pál és Fodor Péter részvételével). *Alföld*, 74(9), 36–47.
- Hudáky, R. & Iványi-Szabó, R. (2015). Egy klasszikus a Z generációnak. Egy tananyag – Kétféle módszer. *Új Köznevelés*, 71(7), 28–33. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/uj_koznevelés_2015_7_web.pdf Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Madách, I. (1992). *Az ember tragédiája*. IKON Kiadó.
- Madách, I. (2023). *Az ember tragédiája*. Magvető Kiadó.
- Maul, B. & Pethóné Nagy, Cs. (2008). *Eszmék és látomások a romantikus lírában és drámában. Tanári útmutató*. 11/6. Educatio. <https://magyartanarok.files.wordpress.com/2015/06/11-tanc3a1r-6-romantika-faust-csongor-c3a9s-tc3bcnde-az-ember-tragc3a9dic3a1ja-godot.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Örbeck-Nilssen, C. (2021). *Miért vagyok itt?* Csimota könyvkiadó.
- Pavis, P. (2006). *Színházi szótár*. L'Harmattan Kiadó.
- Visky, A. (2018). Az ember tragédiája mint theatrum theologicum. Részlet a dramaturg naplójából. *Szcenáriumi*, 6(1–9), 26–39. https://nemzetiszinhas.hu/uploads/files/folyoirat/szcenarium_IX_6.pdf Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.

Jegyzetek

- ¹ A *Tragédia* tanításáról író magyartanárok rendszerint utalnak az adaptációk felhasználására. Iványi-Szabó Rita például a Bëlga együttes *Platina (Oktatási segédanyag)* című albumán található átirattal és Karinthy Frigyes *Az emberke tragédiája* című paródiájával segíti a motiválást (Hudáky és Iványi-Szabó, 2015.). A Báb-színház Garas Dezső által rendezett 1999-es előadásához Hudáky Rita által készített segédanyag használja Barna Imre remek paródiaszövegét (Dohi és Hudáky, 2016); Győri János az *Alföld* egy kerekasztal-beszélgetésében arról számol be, hogy a Jankovics Marcell-féle rajzfilmet használja a tanításban (Győri, 2023).
- ² Az Első szín feldolgozásához is kiváló műértelmező feladatsort tartalmaz a Maul Borbála és Pethőné Nagy Csilla által jegyzett *Eszmék és látomások a romantikus lírában és drámában* tananyagcsomag (Maul és Pethőné Nagy, 2008) és Hudáky Rita tanítási terve (Hudáky és Iványi-Szabó, 2015).
- ³ A papírszínházak magyarországi terjesztésével foglalkozó Csimota Kiadó kínálatában szerepel egy alacsonyabb évfolyamra járó középiskolai osztályoknak is bevihető kiváló antiutópia, Franck Pavloff *Barna hajnal* című elbeszélése. Mivel a szöveg egy fiktív politikai rendszer kialakulásáról szól, akár a Falanszter szín mellé is társítható. A *Barna hajnal*hoz Simon Krisztina könyvtárostánár készített kiváló foglalkozástervet (https://csimota.hu/wp-content/uploads/2019/11/barnahajnal_pedagogusoknak_simonkrisztina.pdf Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.).
- ⁴ A mese eredetileg 7 éven felüli gyerekeknek szól, de a hagyományos mese narratív struktúráját lebontó létértelmező jellege, különleges képi világa és a mesét megelőző kontextusteremtő előkészítő játék miatt erős hatást gyakorol a majdnem-felnőtt közönségre is.

Absztrakt

A tanítási tradíció rögzült ismeretjellelű elemeinek közvetítését (a kompozíció és koncepció összefüggései, a műfajiség problematikája stb.) célszerű egybekapcsolni azzal a szándékkal, hogy a diákok mély intellektuális és érzelmi kapcsolatba kerüljenek a szöveggel. A jelentésteremtést, az egyéni kérdésfeltevéseket és értelmezést ösztönzi, ha a *Tragédiát* nem (csak) irodalmi alkotásként vezetjük be az osztályba, hanem a szöveg színpadi lehetőségeit is vizsgáljuk. Az elméleti-elemző szövegfeltárás mellett érdemes tehát a színházi és/vagy filmes gondolkodást igénylő kreatív-alkotó megismerés módszereit is alkalmazni a *Tragédia* tanítása során.

Kulcsszavak: adaptáció, irodalomtanítás, színházi előadás, kreatív szövegfeldolgozás