

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola



A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:
Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az MTA doktora

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:
Dr. Szűts Zoltán, dr. habil, egyetemi docens

Kiss Dávid

**Populáris irodalmi alkotások hatása az olvasáshoz
fűződő attitűdre és a tantárgyi tudás elsajátítására a
középiskolai irodalomoktatásban**

A doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető:

Dr. Kusper Judit, dr. habil, egyetemi docens

Eger, 2024

Tartalomjegyzék

<u>I. A DISSZERTÁCIÓ CÉLJA ÉS FELÉPÍTÉSE</u>	<u>3</u>
<u>II. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETE</u>	<u>4</u>
<u>III. ALTERNATÍV TANEGYSÉGEK, POPULÁRIS OLVASMÁNYLISTÁK</u>	<u>7</u>
<i>A GÖRÖG MITOLÓGIA ÚJRAÍRÁSAI A POPKULTÚRÁBAN</i>	8
<i>POPULÁRIS REGÉNYEK A HOMÉROSZI EPOSZOK TANÍTÁSÁNAK SZOLGÁLATÁBAN</i>	9
<i>A POPULÁRIS REGISZTER MEDIALITÁSA A KÖZÉPKOR IRODALMÁNAK TANÍTÁSÁBAN</i>	10
<u>IV. EMPIRIKUS KUTATÁS</u>	<u>12</u>
<i>KUTATÁSI KÉRDÉSEK</i>	13
<i>HIPOTÉZISEK</i>	14
<i>KUTATÁSI STRATÉGIA, MÓDSZEREK</i>	15
<i>OLVASÁSI SZOKÁSOK KÉRDŐÍVES VIZSGÁLATA</i>	16
<i>ISKOLAKÍSÉRLET</i>	17
<i>A HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA VAGY ELVETÉSE</i>	17
<u>V. FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM</u>	<u>22</u>
<u>VI. AZ ÉRTEKEZÉSBEN FELHASZNÁLT SAJÁT PUBLIKÁCIÓK</u>	<u>24</u>

I. A disszertáció célja és felépítése

Az elmúlt évtized olvasási szokásokat és a diákok olvasáshoz fűződő attitűdjeit vizsgáló felmérései rámutattak arra, hogy az olvasás folyamatosan veszít népszerűségéből a digitális/elektronikai eszközök nyújtotta kikapcsolódási lehetőségekkel szemben. Az olvasóvá nevelés a családon belüli szocializációs színtér után legjelentősebb mértékben az iskola világába tevődik át. Az iskolában zajló oktató-nevelő folyamatban az irodalom szaktárgy tanítását azonban nagymértékben a kronologikus elrendezettség mentén haladó, irodalomtörténeti beágyazottságú, ezáltal elsődlegesen a kanonikus, klasszikus szövegek feldolgozását fókuszba helyező modell határozza meg, háttérbe szorítva az olvasóvá nevelés és befogadóközpontú irodalomoktatás célkitűzéseit szem előtt tartó, a populáris irodalom szövegeit is a tananyagba emelő tanítási gyakorlatot.

Dolgozatom deklarált célja az, hogy irodalom és nevelés közös horizontjában vázolja fel azokat a paradigmaváltó törekvéseket, amelyek egy hatékonyabb, a lexikális tudás bevézésének követelményei helyett a tanulót előtérbe helyező, befogadás- és olvasásközpontú, a mai elvárásoknak és igényeknek jobban megfelelő magyartanítást eredményezhetnek, szemben a klasszikus kánon által meghatározott tradicionális irodalomoktatással.

Céлом továbbá az is, hogy feltárjam és újrapozicionáljam a különböző kánonokat az irodalomoktatásban, állást foglalva a populáris kultúra alternatív és aktív kánonként való azonosítása mellett, a regisztert negatívan értékelő, degradáló viszonyulásokkal szemben. Kitérek a témakörben problematikusnak mutakozó fogalmak értelmezéseire is. A kánonok helyzetét és szerepének újragondolását a köznevelést tartalmában és célkitűzéseiben meghatározó dokumentumokkal (*Nemzeti alaptanterv, Kerettantervek*) összefüggésben értelmezem. A tankönyvpiac legszélesebb körben ismert és használt irodalomtankönyveinek szemléjével arra igyekszem rávilágítani, hogy milyen viszonyulást és szakmai álláspontot közvetítenek az egyes tankönyvcsaládok a populáris kultúrára vonatkozóan. Egy rövid kitérő erejéig rámutatok a digitális otthontanulás időszakának irodalomtanulást érintő legfontosabb tapasztalataira is az olvasóvá nevelés kapcsán. Beszámolok *Gödöllő* város nyolcadikos diákjainak olvasási szokásairól is, szintén egy kérdőíves felmérés kiértékelése nyomán.

Végül a populáris irodalom egy szegmensének, a fantasy zsáneréhez tartozó (akár újraírt mítoszként is funkcionáló) ifjúsági regények világának bemutatásával, tematikus egység(ek)be rendezett népszerű irodalmi (és egyéb médiumokba is átkerülő) alkotások elemző ajánlásával, és egy nyolcadik évfolyamon elvégzett iskolakísérlet értékelésével érvelek a populáris irodalom pedagógiai haszna mellett.

II. A kutatás elméleti kerete

Úgy vélem, hogy a rohamtempóban változó technikai környezet és az ennek talaján fejlődő digitális kultúra radikális változásokat eredményez(ett) a pedagógia majd' minden területén, így az iskolai irodalomtanításban is. „A magyartanár [...] azzal a ténnyel szembesül, hogy tantárgyának társadalmi és iskolabeli presztízse egyaránt megrendült az utóbbi évtized(ek)ben [...], amikor a szónak, a szövegnek, a betűnek a szerepe erősen felértékelődni látszik a társadalom életében és az önérvényesítésben.” (*Fűzfa*, 2016, 13. o.) Az irodalom tantárgy presztízsvesztése és (a diákok megváltozott és rendkívül gyorsan változó kulturális közegéhez viszonyított) maladaptív működése rendszerszintű problémákra, dilemmákra mutat(ott) rá, és az irodalomtanításban mindez a *régi* (állandó, kardinális) nevelési célok (mint például az olvasóvá nevelés) új, egyelőre megoldatlan kihívásaihoz vezet(ett). *Szekszárdi Júlia* (2021) szerint „a tananyagközpontúság, a lexikális tudás, a versenyéhség nem teszi lehetővé, hogy reflektáljunk a látható (vagy nem látható) változásokra.” (8. o.). Mindezek után *Fűzfa Balázssal* (2016) együtt tehetjük fel a ma is kínzóan aktuális kérdést: „Alkalmas-e arra az irodalom tantárgy, [...] hogy ezeknek a kihívásoknak megfeleljen?” (13. o.).

Az ismeretátadás, a kronologikus tananyagelrendezés, a kánon, a kötelező olvasmányok, a populáris kultúra, az élményközpontúság és a módszertani megújulás témái évtizedek óta folyamatosan tematizálják az irodalomoktatás körüli szakmai tanácskozásokat. Az utóbbi években leginkább a klasszikus szerzők taníthatósága, tehát a kánon körüli viták és vélemények váltak gyakorivá, ám ezek (ahogy arra *Milbacher Róbert* is rámutatott) sokszor figyelmen kívül hagyták az irodalomtanítás válságának a kánonon kívül eső összetevőit. Így érthető, hogy „mind a válság, mind pedig a kétségbeesett kísérletek az irodalmi kultúra megmentésére többek között a listaként felfogott kánonfogalom kimerüléséből következnek” (*Milbacher*, 2021). Ha az irodalomtanárok eleve gyakorlatilag kudarcra ítélt vállalkozásként fogják fel a rájuk rótt tantervi kötelezettségeknek való megfelelést (jelesül a *teljes* kánon átfogását), akkor az negatívan befolyásolhatja saját pályaeértékelésüket és szaktárgyuk tanításának, helyzetének megítélését (vö. *Herédi*, 2021a; *Kispál*, 2022).

A *Nemzeti alaptanterv* 2020-as módosítása okán kialakult heves szaktanári tiltakozás, valamint a különböző szakmai médiumokban azóta megjelenő, sokszor elkeseredett hangvételű megszólalások is azt bizonyítják, hogy a „magukra hagyott, tanácstalan tanárok próbálnak a lista végére érni, amelynek sem nagyságát, sem értelmét nem képes belátni senki, ami értelemszerűen frusztrációhoz, saját szakmai kompetenciánk devalválódásához vezet(ett)” (*Milbacher*, 2021).

Egy pályakezdő, fiatal magyartanár ma joggal vállalhatná látszólagos értetlenségét, és fogalmazhatná meg azt a (nagyon is a dilemma elevenébe vágó) kérdést, hogy vajon mi magyarázza az irodalmi (és nemzeti) múlt túlhangsúlyozását, s ezzel egyidőben például a populáris kultúra, az ifjúsági irodalom vagy a kortárs művek alulreprezentáltságát a gimnáziumi irodalomtanításban. Sőt akár tovább is mehetne a kérdésfeltevésben: helyes-e hónapokon keresztül mondjuk a felvilágosodás irodalmánál időzni, és eközben teljesen figyelmen kívül hagyni az olyan kulturális fenoménokat, mint korábban a *Harry Potter*-sorozat vagy napjainkban a *Percy Jackson*-regények népszerűsége? Megéri-e szinte kizárólag az irodalmi múltra szűkíteni az irodalomoktatás horizontját, szinte tudomást sem véve a ma kulturális termékeiről? A nemzeti identitás megalapozása szükségszerűen egyet kell-e jelentsen a magyar irodalmi múlt ilyen széleskörű befogásával és lexikális ismeretanyagának bevéésével? Tekintheünk-e a napjainkat átható populáris kultúra működésére és mintázataira is olyan ismeretként, műveltségként és erőforrásként, amely elősegítheti a diákok kulturális (és akár nemzeti) identitásának megszilárdítását? Mi visz minket ma közelebb szerteágazó nevelési és oktatási célítűzéseink megvalósításához?

Ma az iskolai olvasóvá nevelés adaptív, tartós változással kecsegtető útját a populáris kultúra termékeinek felhasználásában látom. Ez a kulturális regiszter ugyanis nemcsak körülveszi, hanem vonzza is a diákokat, akik népszerű alkotások fogyasztói, közülük sokan rendszeres olvasói is modern, populáris műveknek. Ez pedig olyan erőforrás, amelynek hasznosításától nem zárkozhat el az érték- és kánonközvetítés primátusa, valamint a tévesen értelmezett kulturális hegemonia fenntartása okán elutasító irodalomtanítás, ha a cél ma is a diákok értő olvasóvá nevelése. Dolgozatomban áttekintem a téma kifejtésének legfontosabb elméleti megállapításait, felvázolom populáris műveket kínáló tanegységjavaslataim koncepcióit, értelmezem azok tantárgypedagógiai hasznát. A dolgozat utolsó, IV. fejezetében pedig a témában végzett empirikus kutatásaimról számolok be, összegzem az országos reprezentatív olvasásvizsgálatok nyomdokain haladó lokális felmérésem eredményeit nyolcadikos diákok olvasási szokásairól és olvasáshoz fűződő attitűdjéről, majd egy újszerű, innovatív pedagógiai kísérletet, egy populáris regény tanórai feldolgozásának hatását vizsgáló akciókutatást mutatok be. Írásom végén számot vetek saját vizsgálódásaim és pedagógiai kísérletem módszertani és tudományos korlátaival, zárásképpen pedig kijelölöm a kutatás jövőbeli irányait, a továbblépés lehetőségeit.

A disszertáció I. fejezetében az irodalomoktatás elmúlt évekbeli és kurrens szakmai diskurzusának áttekintéséből kiindulva mutatom be a magyartanítás régóta hangoztatott válságának összetevőit, ennek alapjául egy az online térben néhány éve lezajlott, élénk vita

megszólalásait elemzem, így vezetve be a tantárgy pedagógiai gyakorlatának problematikáját meghatározó fogalmakat, melyek a *tudás, műveltség, kánon, olvasás és kötelező olvasmányok*. Hosszabban tárgyalom az iskolai olvasmányok kapcsán a különböző kánonfelfogásokat, a kulturális-nemzeti, valamint nyílt és ellenkánon megközelítéseit alkalmazva határozom meg az oktatás kánonjait. Ezután kísérletet teszek a populáris regiszter elhelyezésére a korábban felrajzolt kánonterképen, majd a populáris kultúra kánonját alternatív és aktív, multi- és transzmediális kánonként értelmezem. Ennek a pozicionálásnak a keretében összefoglalom a magas- és populáris irodalom értékalapú szembeállítására tett irodalomelméleti kísérletek fontosabb eredményeit, majd a posztmodern irodalom működése felől is értékeltem a populáris regiszter szerepét.

Ezt követően tételesen felsorolva teszem vizsgálat tárgyává a középiskolai irodalomtanítás kánonját, megállapítom, hogy abban a kortárs, népszerű (és ifjúsági) alkotások ajánlott olvasmányként sem kapnak helyet. Ennek okait kutatva az oktatás tartalmi szabályozó dokumentumai, a 2012-es és 2020-as *Nemzeti alaptanterv* és a *Kerettantervek* tartalomelemzésével arra a revelációra jutottam, hogy a tantervek szelekciós szempontjai eleve kizárják a kortárs és populáris alkotások iskolai korpuszba emelését, ugyanis csak biztosan értékelhető életművek és normatív értékkel bíró klasszikus alkotások szerepeltetését tekintik feladatuknak, ezzel azonban nem képesek orientálni a diákbefogadókat a ma kulturális termékei között, ennek felelősségét pedig teljes egészében a szaktanárra helyezik, aki a szabadon felhasználható órakeret terhére illeszthet be egyéb műveket a tananyagba.

A középiskolai irodalomoktatás korpuszának áttekintése után két praxist mutatok be a klasszikus alkotások és életművek élményszerű tanórai tárgyalásának lehetőségeiként. Az egyik ilyen gyakorlat egy tanulói társasjáték-projekt, amely inkább módszertani megoldást kínál a klasszikusok tanításában mutatkozó nehézségek leküzdésére, és a játékosítás felé mozdítja el a pedagógiai folyamatot, a másik gyakorlat pedig egy kötelező olvasmány (*Az arany ember*) kortárs magyar szövegekkel, *Háy János* novelláival való összevetése, komparatív elemzése, amely már előremutat a későbbi fejezetekben helyet kapó alternatív tanegységek központi strukturáló elvére, klasszikus irodalom és populáris irodalom egymást kiegészítő, együttes tárgyalására. Megállapítom e két gyakorlat kapcsán, hogy a ma már archaikusnak ható irodalmi alkotások mai szövegekkel történő együtt olvasása hidat képezhet mű és befogadó között, részben feloldva a régi művekhez kötődő idegenség érzését.

Az első fejezet zárásaképp kvalitatív elemzés tárgyává teszem a 2012-es és 2020-as tantervekhez készített fontosabb irodalomtankönyveket és digitális tananyagokat, annak vizsgálatára szorítkozva, hogy milyen nézőpontból tárgyalják az egyes oktatási segédletek a

populáris kultúrát, illetve hogy szerepeltetnek-e népszerű alkotásokat a tankönyvi szövegben. Kvalitatív jellegű vizsgálatom végén megállapítom, hogy több tankönyv is magasirodalom és populáris irodalom értékalapú megkülönböztetésének mára idejétmúlttá és meghaladottá vált koncepciójában értelmezi és értékeli a populáris kultúrát, annak funkcióját szinte kizárólag a szórakoztatásban jelölve meg. Ebből érthető módon következik az is, hogy e regiszter termékeinek javarészt semmilyen szerepet nem szánnak a tanítási folyamatban, a populáris kultúrát ebben a leegyszerűsítő megközelítésben értelmező tankönyvek sem a főszövegben, sem a feladatokban nem építenek a diákok körében népszerű alkotásokra. Üdítő kivételt képez ez alól a katolikus kötődésű *Irodalom 9.* tankönyv, amely külön fejezetben tárgyalja a populáris kultúrát az antik mitológia tanegység részeként. Ezt a koncepciót innovatívnak és témám szempontjából a leginkább előremutatónak tekintem.

A dolgozat rövid II. fejezete az irodalomtanítás digitális kihívásaira irányítja a figyelmet. Ennek kapcsán szót ejtek az olvasás és a szöveg fogalmainak megváltozásáról, a hagyományos, lineáris olvasás és a hipertext világában alkalmazott olvasás technikájának különbségeiről, valamint az irodalomtanítás archaikus voltáról. Megállapítom, hogy napjaink digitális környezetében a hatékony olvasó az olvasási stratégiák széles repertoárjával rendelkezik, erre pedig csak különféle szövegek olvasásának gyakorlásával lehet felkészíteni a diákokat, ennek hiányában nem bírnak majd megfelelő készségekkel a munkaerőpiaci elhelyezkedés tekintetében. Az elméleti áttekintés végén arra a következtetésre jutok, hogy az irodalomtanításnak részben le kell tennie a hagyományos, lineáris olvasás kizárólagos gyakoroltatásáról, és megnyitnia a teret különféle típusú (elsősorban multimediális) alkotások, szövegvilágok befogadása felé.

III. Alternatív tanegységek, populáris olvasmánylisták

Dolgozatom előző fejezeteiben már megjelent az a reveláció, hogy az irodalomtanításnak ma szüksége van olyan szövegekre a tananyag részeként, amelyek az olvasást szerettetik meg, élményszerű találkozást és elidőzést biztosítanak az olvasónak, miközben előkészítik a nehezebben befogadható, klasszikus művek értelmezését (vö. *Manxhuka* 2016, 2020, 2022).

A populáris irodalom iskolai kánonba való beemelésének gyakorlatát készíti elő és támogatja meg a disszertáció III. fejezete. Ennek elején a népszerű gyermek- és ifjúsági irodalmi alkotásokat *Hansági Ágnes* (2018) nyomán olvasási rutint adó, bebetét szövegekként jellemzem, amelyekre a rutintalan olvasónak feltétlen szüksége van ahhoz, hogy később megbirkózhasson az iskolai kötelező olvasmányok komolyabb darabjaival. Ezután három saját készítésű alternatív tanegység tervezetét és populáris korpuszát mutatom be, amelyben

az antik mítoszok és a középkor irodalma témakörökhöz társított populáris regények, filmsorozat, képregény és videojáték kínál élményszerű tanítási lehetőségeket olyan alkotások tananyagba emelésével, amelyek egy része a diákok körében eleve népszerű, némelyik pedig esztétikai értéket képvisel és gazdag intertextuális utalásrendszert működtet.

A görög mitológia újraírásai a popkultúrában

A görög mitológia témaköréhez kialakított populáris tanegység a mitikus történetek és a kortárs fantasyk közötti motivikus és narratív hasonlóságokban rejlő lehetőségek kiaknázására épül. A klasszikus és kortárs fantasyk világépítése (mint amilyen például *A Gyűrűk Ura* vagy a *Narnia Krónikái*-sorozat darabjaiban is megjelenik) ugyanis az antik mitológiákhoz hasonló módon működik. A ma diákbefogadói körében kiemelt népszerűségnek örvendő *Percy Jackson*-sorozat pedig a görög mítoszok elemeinek felhasználásával formálja saját történetét, hőse ugyanúgy ennek a mondavilágnak egy alakja, mint az ismert archaikus karakterek, a regény olvasói pedig az állandó mitikus utalásoknak köszönhetően gazdag mitológiai tudásra és jártasságra tesznek szert. Ezek az alkotások elvezethetik a tanulókat a mítosz mint műfaj performatív működésének megértéséig, amit a diákok szemszögéből a konstruktivista pedagógia fogalmi keretében történő konceptuális váltásként értékelek (vö. *Nahalka*, 1997). Tanegységemben feltárom az antik mítoszok ismert és kevésbé ismert motívumait, a kanonizált történetek mítoszalkotó összetevőit (mitémáit), majd ezeket megfeleltetem a választott korpusz egyes darabjainak motívumaival. A kétezres évek elejének vitathatatlanul és máig hatóan legolvasottabb regénye, a *Harry Potter* megjelenése óta sokan keresik a választ arra, hogy miért ez a mű válhatott generációkat olvasóvá nevelő sorozattá. A dolgozatban bemutatott és elemzett modern mítoszok, ha *Rowling* regényéhez mérhető hatást nem is értek el (az olvasás megszerettetése terén), nagy népszerűség övezi őket, kiterjedt olvasói bázissal rendelkeznek.

Gyerekként, fiatalként, már részben a mesék vonzásából (az iskola által is) kiszakítva, de még a meséken nemesített és építgetett olvasói gyakorlattal szükségünk és igényünk van olyan alkotásokra, amelyek ismert történeteinkhez hasonlóan egy megbomlott világrendbe helyeznek minket, hogy azt a hőssel együtt újra harmonikussá és rendezetté tegyük, amelyek vágyott, de csak a művészet által magunkévá tehető képességek, varázserő birtokosává tesznek minket, amelyek olvasásába úgy merülhetünk el, hogy időlegesen kiesünk mindennapi élethelyzetünkből, hogy azután a regény olvasatát átjátszva saját valóságunkba érkezzünk vissza. A modern mítoszok – látszólag – lehetővé teszik ezt az olvasói immerziót, s mindemellett úgy adják meg számunkra a különlegesség és egyediség, a *novum* élvezetét,

hogyan olvasásukhoz – a már sokszor követett mesei narratíva és az archetipikus szereplők jelenléte miatt – az ismerősség érzései is kötődnek. Az antik mítoszok ismert és kevésbé ismert motívumai, a kanonizált történetek mitémái, izgalmas kalandok híres alakjai, félelmetes szörnyei, a hatalmas olümposzi istenek attribútumai a kortárs fantasy-regény nyelvi humorral és popkulturális utalásokkal gazdagon átszőtt világában minket is kalandozásra és bevonódásra csábító módon, modern köntösben jelennek meg.

Iskolai olvasmányként a *Percy Jackson* hidat képezhet tananyag és élmény, antik és mai, klasszikus és kortárs között, játékos tanulásra, mitológiai ismereteink mozgósítására és folyamatos bővítésére hív, ahogy láthatjuk ezt olyan diákoknál, akik épp a regény hatására mélyültek el és tettek szert elismerésre méltó jártasságra a görög mitológiában. A *Percy Jackson* tehát az antik mítoszok továbbélő és újraírható hagyománya, a hatékonyabb olvasóvá nevelés egy lehetősége mellett azt is megmutatja, „hogyan nemcsak a klasszikus világirodalmi kánon szolgálhat a tudás archívumaként, hanem – egy másfajta közösség számára – a kortárs popkultúra is” (Keserű, 2021, 298. o.).

Populáris regények a homéroszi eposzok tanításának szolgálatában

Az antik mítoszok mellett a homéroszi eposzokhoz is ajánlok populáris alkotásokat, ugyanis a modern populáris zsánerek (fantasyk, sci-fik) gyakran működtetnek eposzi narratívákat, a hősök alakjaiban vagy az alkotások témájában pedig visszaköszönnek az antik eposzok. *Kusper Judit* (2023) izgalmas és újszerű gondolat kísérletében a művek által kialakított terek, valamint mesei és eposzi szimbólumok felől közelít az antik szövegek újraírásai felé. Megállapítja, hogy „az eposzi és a mesei tér összetettsége és szimbolikus teljesítménye több ezer éve vezérfonala az önmagát kereső befogadónak: gondoljunk csak Odüsszeusz közmondásos bolyongására, a bejárt út tapasztalatára, de előttünk lebeghet Trója példája is, ahol egy falakkal körülvárt térért folyik a harc” (118. o.). A homéroszi eposzokkal párbeszédet folytató kortárs alkotások ismertetésekor én is a befogadó relációjában keresem a szövegek helyét az oktatásban, ám elsősorban a mítosz mint világmagyarázat és performatív műfaj kettősége, valamint az eposzi hősök és motívumok átvétele, transzponálása mentén.

Helyet kapott ebben az alternatív kánonban a trójai háború előzményeit és eseményeit részletesen bemutató több kötetes történelmi regénysorozat (*David Gemmell: Trója I-III.*), mely az elbeszélte cselekmény mellett a mítosz működését, a mitikus gondolkodást is dekonstruálja; egy különleges mitológiai lényt főszereplővé avató, kifejezetten fiataloknak szóló YA-fantasy (*Alexandra Christo: Egy birodalom végzete*), mely bár a többi alkotáshoz képest nem kapcsolódik szorosan az eposzok világához, ám számos mitológiai motívumot

remekül aknáz ki, s kalandregényekre jellemző narratívája és izgalmas cselekményszövése könnyen olvashatóvá teszi; szövevényes és sokrétű science-fiction (*Dan Simmons Ílion* duológiája), melyben az „olümposzi istenek” újra megrendezik a trójai háborút a Mars felszínén; végül a világhírű *Percy Jackson*-sorozat második kötete (*Rick Riordan: A szörnyek tengere*), amely Odüsszeusz útját rajzolja újra sok leleményes ötlettel és a sorozatra jellemző, sajátos humorral.

Ebben az alfejezetben tehát alternatív történelmi regényt, az emberiség jövőjében játszódó sci-fit és az előbb említett *Percy Jackson*-sorozat folytatását elemzem, megteremtve ezzel az alternatív tananyagok konnexitását. Rámutatok arra, hogy az elmúlt években számos olyan alkotás született a különböző populáris zsánerekben, amely párbeszédet folytat a homéroszi eposzokkal. Ezek a művek emellett fontos kanonizációs eljárásokat léptetnek életbe, reflektálnak a mítosz és fikció működésére, miközben a kánon folyamatos lebontását és újraépítését végzik, re- és demitizálnak.

Rámutatok arra is, hogy az elmúlt években számos olyan alkotás született a különböző populáris zsánerekben, amely párbeszédet folytat(hat) a homéroszi eposzokkal (és számos más mítosszal), egyben a mítosz és fikció működésére, a kánon folyamatos lebontására és újraépítésére is reflektál. Úgy vélem, a fejezetben bemutatott kortárs populáris alkotások érdemesek a magyartanárok figyelmére, az egész szöveg vagy akár választott részletek tanórai feldolgozására, a művekben rejlő intertextuális lehetőségek kiaknázására.

A populáris regiszter medialitása a középkor irodalmának tanításában

Alternatív tanegységeim sorát a kilencedik évfolyamon az antikvitást követő nagy témakör, a középkor irodalmának tanítását multimedialis populáris művek feldolgozásával élményszerűvé tevő modullal zárom. Ebben a fejezetben a kilencedikes irodalom tananyag következő nagy korszakához, a módszertani diszkurzusban mindezidáig kevesebb figyelmet kapó középkor irodalmához fogalmazok meg hasonló ajánlásokat külön tematikus blokkokban, mégpedig az irodalom törzsanyaggal szinkronban.

A középkor irodalmának tanításában – annak történeti jellegéből fakadóan – kézenfekvő megoldásnak tűnhet a történelem és irodalom tantárgyak integrációjában rejlő pedagógiai lehetőségek kiaknázása, ám a magyartanításnak a dolgozat első fejezetében gondosan taglalt történeti pozicionálása miatt ezt a koncepciót kevésbé tekintem üdvösnek, ha a cél továbbra is az olvasói rutin megalapozása és előmozdítása, ugyanis a történetiség primátusa az irodalom tananyag voltát hangsúlyozva könnyen hathat az olvasás és szövegekkel találkozás élménye ellenében.

Éppen ezért az előző fejezetek gondolati ívét követve állítok össze és ajánlok pályán lévő magyartanárok és magyartanár-szakos hallgatók számára egy olyan (nem kizárólag irodalmi alkotásokat tartalmazó) listát, amely megtámogathatja a középkor időszakának tanórai feldolgozását, kitágítva a törzsanyagba válogatott alkotások terét a ma diákbecsületéhez közelebb álló, számukra vonzóbb alternatívát jelentő szövegvilágok (mesés lovagi történetek, járvány sújtotta világok), populáris, közkezdvelt zsánerek (sci-fi, fantasy, krimi) és médiumok (filmsorozat, videojáték) felé.

A kolostori kultúra megismertetéséhez regényrészleteket és egy izgalmas narratívát és középkori kódexet idéző grafikát alkalmazó videojátékot választottam. A tanegység legnagyobb részét a lovagi irodalomhoz választott modern ifjúsági lovagregények bemutatása teszi ki, a multimediális jelleg erősítését ebben az alfejezetben filmsorozat és képregény is erősíti. Ezen kívül bemutatásra kerül egy fantasztikus novella és egy járványtematikára épülő sci-fi regény is. A tanegység válogatott darabjai és idézett részletei többféle tantárgyi integrációt is lehetővé tesznek a tanításban. Az egyes témakörökhöz rendelt alkotások számát tekintve nem törekedtem egyenlőségre, ahhoz a szövegvilághoz csatoltam több művet, ahol erre – a téma népszerűsége okán – több lehetőség is mutatkozott, ekképp a lovagi történetek napjainkban is tapasztalható reneszánsza miatt a *Lovagi és udvari irodalom* alegységben négy alkotást ajánlok: *Tonke Dragt Levél a királynak* című regényét (amely 1962-es megjelenésével a legrégebbi a művek között) és annak a *Netflix* gondozásában készült adaptációját, *John Flanagan A vadonjáró tanítványa* sorozatának első kötetét (*Gorlan romjai*) és *George R. R. Martinnak* a *Trónok harca* világában játszódó, *Ben Avery*-vel közösen alkotott képregényét (*Kóbor lovag*). Az *Egyházi irodalom* témájához *Ken Follett* leghíresebb regénye, *A katedrális* néhány részlete, valamint egy rendkívül izgalmas narratív lehetőségeket kínáló számítógépes játék, a *Pentiment* került. *Dante* főművéhez *Neil Gaiman* egy fantasztikus novelláját (*A másik*), míg általánosan a középkor világának árnyaltabb és plasztikus bemutatásához egy a járvány tematika révén újszerű és izgalmas kapcsolódási pontokat biztosító időutazós science-fiction, *Connie Willis Ítélet könyve* című nagyszerű regényét választottam.

Összegezve dolgozatom III. fejezetében olyan, saját koncepción alapuló alternatív tanegységeket mutatok be, amelyek a négy- és hatosztályos gimnáziumi tagozat első éveinek nagyobb volumenű tematikus egységeihez, főbb művészet- és irodalomtörténeti korszakaihoz: az antik mítoszok, a homéroszi eposzok és a középkor világához illeszkednek, és amelyek a *Hansági Ágnes* által bevetőnek nevezett szövegek segítségével, egyszerűbb nyelvezet és

izgalmas, kalandregényszerű narratívák mentén nyithatnak utat a diákok számára a műveltséganyag és a klasszikus szövegek befogadása felé.

Ezeknek a tanegységeknek a konceptualizációja során a legfőbb szempont az volt, hogy olyan alkotásokat válogassak össze és kínáljak ezáltal magyartanároknak és magyartanár szakos hallgatóknak, amelyek most is ismertek, azaz máris népszerűek a 14-15 éves korosztály körében (ilyen például a *Percy Jackson-* vagy *A Vadonjáró tanítványa*-sorozat), vagy akár ismeretlenül is vonzóak lehetnek iskolai olvasmányként, de egyelőre még kevésbé elterjedtek (mint *Gaiman* novellája vagy *George R. R. Martin* képregénye). Szintén próbáltam szem előtt tartani a taníthatóságot, a tanórai feldolgozás lehetőségeinek kritériumát, ezért olyan alkotásokat válogattam össze, amelyek egésze vagy választott részletei alkalmasak egy vagy több tanórán történő közös feldolgozásra.

Igyekeztem olyan szövegeket (és azok adaptációit) gyűjteni, amelyek akár kiragadott részleteik felhasználásával is képesek a diákbefogadók érdeklődését felkeltve megalapozni az elsősorban klasszikus fókuszú, időben a ma olvasóitól már távol lévő korszakok tanulását. Elsősorban irodalomtudományi kötődésű ismertetőim és ajánlóim rávilágítanak az újraírt mítoszként olvasható vagy a romantikus lovagideált tükröző ifjúsági fantasykban rejlő pedagógiai lehetőségekre, a dolgozat utolsó, IV. fejezetében tárgyalt empirikus kutatás pedig már sokkal inkább neveléstudományi vonatkozásban mutat rá egy kiválasztott regény, a *Percy Jackson* első kötete tanításának hasznosságára az olvasóvá nevelés folyamatában. A továbbiakban összefoglalom az empirikus kutatás céljait, módszereit, majd ismertetem a hipotéziseket és azok teljesülését.

IV. Empirikus kutatás

A disszertáció IV. fejezetében a témához kötődő empirikus kutatások menetéről és eredményeiről számolok be. Lokális, helyi jellegű felmérés keretében *Gödöllő* város 6 oktatási intézménye, 3 általános iskola és 3 négy- vagy hatosztályos tagozattal rendelkező gimnázium nyolcadik osztályában, 316 diákkal töltöttem ki *Az olvasási szokások kérdőívét*, hogy képet kapjak a városban tanuló nyolcadikosok olvasási, számítógép- és internethasználati szokásairól, olvasásról, kötelező olvasmányokról és irodalomtanításról alkotott nézeteiről, a szépirodalom és az iskolai kötelezők olvasásához fűződő attitűdjéről. A lokális felmérés megerősíti a reprezentatív olvasásfelmérések eredményeit, a szépirodalom olvasásához fűződő attitűd kevésbé pozitív a diákoknál, sokkal több a szépirodalmat szinte egyáltalán nem olvasó diák, mint az olvasó, a tanulók az iskolai olvasmányok zömét réginek,

érdektelennek tartják. A reprezentatív felmérésekhez képest új elemként jelent meg a válaszokban az, hogy több diák is szívesen olvasna az iskolában mai nyelvezetű, izgalmasabb, fiataloknak szóló könyveket, tehát a diákok egy része továbbra is nyitott az olvasásra, csak a kijelölt korpuszt nem találják megfelelőnek. Az olvasási szokások kérdőívet abban a gimnáziumban is kitölttettem két osztállyal, ahol magyartanárként dolgozom, és ahol a populáris irodalom tanórai feldolgozásának az olvasáshoz fűződő attitűdre és ismeretelsajátításra gyakorolt hatását vizsgáló kísérletet is lefolytattam. Az elméleti háttér és az elvégzett kérdőíves felmérés vezet el a kutatási problémák és hipotézisek bemutatásához.

A kutatási probléma az alábbi három tényező metszetében fogalmazható meg adekvát módon: (1) az utóbbi évek olvasásszociológiai felmérései és tantárgypedagógiai kutatásai arra mutattak rá, hogy az olvasás folyamatosan veszít népszerűségéből a tizenéves korosztályban, egyre kevesebben és kevesebbet olvasnak, (2) ezzel összefüggésben az elektronikus eszközhasználat növekvő tendenciája is megjelenik, az olvasás mint szabadidős tevékenység helyét rohamtempóban foglalják el a multimédiás tartalmakat közvetítő számítástechnikai eszközök, (3) ezek a tendenciák a magyartanításban a diákok kötelező olvasmányokhoz, olvasáshoz és az irodalom tantárgyhoz fűződő attitűdjének, valamint a tantárgy népszerűségének drasztikus csökkenésében öltöttek testet.

A kutatási probléma tehát az, hogy az irodalom tantárgy egyre kevésbé képes eleget tenni a vele összefüggésben megfogalmazott nevelési célkitűzéseknek, különösképpen az olvasóvá nevelés feladatának, s ez módszertani, tananyagelrendezési és stratégiai reformokat sürget.

Kutatási kérdések

A fentebb megfogalmazott kutatási problémából a következő kérdések fogalmazhatók meg, amelyek javarészt kezdettől segítségemre voltak a tervezés folyamatában és a kutatási probléma vizsgálati módszereinek kiválasztásakor.

K₁: Igazolható-e a kutatásban megcélzott populációban (nyolcadik évfolyamos diákok) az olvasási szokások változása, az olvasás gyakoriságának romló tendenciája?

K₂: Van-e különbség az általános iskolai és a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumi tagozat nyolcadikos diákjai között az olvasáshoz fűződő attitűd tekintetében?

K₃: Összefügg-e az IKT-eszközök használatának gyakorisága (eszközhasználatlaltal töltött idő mennyisége) az olvasás gyakoriságával (irodalmi művek olvasására fordított idő mennyisége)?

- K₄: Miképp viszonyulnak a nyolcadikos diákok az olvasáshoz, a könyvekhez?
- K₅: Valóban negatívan ítélik-e meg a diákok az iskolai kötelező olvasmányokat?
- K₆: Változtatnának-e a diákok a kötelező olvasmányokon, és ha igen, mit?
- K₇: Milyen könyveket olvasnak szívesen a diákok?
- K₈: Befolyásolja-e a diákok olvasáshoz és az irodalom tantárgyhoz fűződő attitűdjét egy, a tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás tanórai feldolgozása?
- K₉: Hozzájárul-e a tantárgyi tudás elsajátításához, a tananyag alaposabb megértéséhez egy, a tananyaghoz témájában illeszkedő populáris alkotás tanórai feldolgozása?

A kutatási kérdések egy része (K₁, K₃, K₈, K₉) már az empirikus kutatás megkezdése előtt megfogalmazódott bennem, a második kutatási kérdés relevanciájára egy tudományos beszámoló alkalmával hívták fel a figyelmemet, míg a többi kérdés az adatgyűjtés során adódott a meglévők mellé. Ez a sajátosság (a kutatásba bevont szempontok, tényezők listájának folyamatos bővülése) különösen a kvalitatív kutatások velejárója, ahol a „kutatás menete nem minden mozzanatában előre rögzített, menet közben alakulhat” (Szokolszky, 2020, 96. o.).

A kutatási kérdések kapcsán fontos megjegyezni azok változatosságát a kérdésekre adható és adandó válaszok minősége alapján. A kérdések zöme eldöntendő, ám ezek (például a K₈ és a K₉) is további kutatási kérdéseket indukálnak.

Hipotézisek

Az eldöntendő kutatási kérdéseket a következő kutatási hipotézisekké konvertáltam, amelyek így a kutatási problémával kapcsolatos előzetes feltételezéseimet is kifejezik:

H₁: A vizsgált alapsokaságban (nyolcadik évfolyam) többségben vannak azok a diákok, akik kevésbé szeretnek irodalmi alkotásokat olvasni.

H_{1.1}: A vizsgált alapsokaságban (nyolcadik évfolyam) többségben vannak azok a diákok, akik nem olvasnak legalább heti rendszerességgel irodalmi alkotásokat.

H₂: A hat- és nyolcosztályos gimnáziumban tanuló nyolcadikos diákok gyakrabban olvasnak szépirodalmat, mint az általános iskolai tagozaton tanuló társaik.

H₃: A vizsgált alapsokaságban (nyolcadik évfolyam) pozitívabb az IKT-eszközök használatához, mint az olvasáshoz fűződő attitűd.

H₄: A vizsgált alapsokaságba (nyolcadik évfolyam) tartozó diákok negatívan ítélik meg az iskolai kötelező olvasmányokat.

H_{4.1}: A vizsgált alapsokaságba (nyolcadik évfolyam) tartozó diákok modernebb olvasmányokra cserélnék le a kötelező olvasmányok egy részét.

H₅: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása pozitívan befolyásolja a diákok olvasáshoz fűződő attitűdjét.

H₆: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása pozitívan befolyásolja a diákok irodalom tantárgyhoz fűződő attitűdjét.

H₇: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása elősegíti a tantárgyi tudás elsajátítását.

Az empirikus kutatás fejlesztésre vonatkozóan tekinthető, mivel egy populáris irodalmi alkotás attitűdre és tudásra gyakorolt pozitív hatását kívánja bizonyítani, azaz egy változó fejlesztő behatására kíván rámutatni. „A neveléstudományi kutatásban a hipotézis valamilyen módon a személyiségfejlesztéshez kötődik, [...] a fejlesztésre vonatkozó kutatásban a kutató azt szeretné látni, hogy eredményes volt a fejlesztő beavatkozás, tehát valamely mérhető tulajdonság jobb, több, magasabb fejlettségű stb. lett.” (Csikos, 2020, 22. o.)

Meglátásom szerint a megfogalmazott hipotézisek eleget tesznek a hipotézisekkel szemben támasztott legfontosabb elvárások többségének: építenek a meglévő ismeretekre, a változók természetét jellemzik, a változók kapcsolatát ítélet formájában jelölik ki, egyszerű és tömör szövegezésűek, egyértelműen igazolhatók és elvethetők, együttesen választ adnak a kutatási problémára (vö. Kontra, 2011).

Kutatási stratégia, módszerek

Az empirikus kutatás előbbiekben felvázolt és később még bizonyos elemei (a hipotézisekben rejlő, bővebb magyarázatra szoruló fogalmak) kapcsán elvégzett konceptualizáció lehetővé tette a tervezést és a gyakorlati megvalósítást. Ennek a komplex, több szempontból is értelmezhető kutatási problémának a vizsgálatához a kevert módszertant tartottam célravezetőnek, kvalitatív kutatásom tervezésekor Sántha Kálmán munkái nyomán tájékozódtam (vö. Sántha, 2014, 2015, 2017).

Kontra József (2010) módszertani segédlete alapján empirikus kutatásomat az induktív kutatási stratégia szellemében szerveztem meg, ez esetben ugyanis (a deduktív logikával ellentétben) „a pedagógiai valóságból, az ott gyűjtött adatokból kiindulva jutunk el az elméletig” (18. o.). Annyiban természetesen ez a kutatás is elméletvezérelt, hogy a kutatási

probléma alapjául szolgáló pedagógiai kihívásra (ahogy erre a disszertáció I. fejezetében részletesen kitérek) többen is felhívták a figyelmet az elmúlt években, az a pedagógiai valóságban már korábban is megjelent, ezt erősítette meg saját magyartanári gyakorlatom is.

A kutatási stratégia a probléma bemutatásának fényében tovább pontosítható. *Kontra* (2010) ugyanis az induktív kutatási stratégiát további három alkategóriára (leíró, összefüggő-feltáró, kísérleti) osztja, hangsúlyozva, hogy ezek gyakran egyszerre jellemzik a kutatást, tehát e „három kutatási stratégia kiegészíti egymást” (19. o.). Empirikus kutatásomra e hármasból a leíró és a kísérleti stratégia együttes jelenléte érvényes, ugyanis annak egyszerre célja „a pedagógiai valóság egy területén fennálló helyzet jellemzése” (18.o.), és ugyanebbe a pedagógiai valóságba való beavatkozás oly módon, hogy „a független változókat módosítjuk az oksági kapcsolatok kimutatása érdekében” (19.o.).

Az empirikus kutatás fókuszában a populáris irodalom és a tanulói attitűd oksági kapcsolata áll. Annak érdekében alakítottam ki a kutatás menetét és rendeztem el a vizsgálati módszereket, hogy igazolást nyerjen az a feltevés, ami szerint a populáris irodalmi alkotások közös tanórai feldolgozása, tananyagba emelése pozitívan befolyásolhatja a diákok olvasáshoz és irodalomhoz fűződő viszonyát, így a kutatási probléma mögött húzódó pedagógiai válság megoldásához kínálva megoldást.

„A kutatás során az oksági kapcsolat a változók segítségével írható le: adott változó okoz vagy befolyásol más változókat. Fontos azonban kiemelni, hogy az okság megfogalmazásainál alig fordul elő, hogy egy változó biztosan és teljes egészében oka egy másiknak” (*Kontra*, 2010, 19. o.). Ennek lehetőségével én is számoltam a kutatás során.

Meggyőződésem ugyanis, hogy a pedagógiai szituációk komplex jellege (azaz hogy bennük minden esetben számos tényező fejt ki egyszerre hatást) eleve kérdéssé teszi egy kiválasztott változó egyedülálló, tehát minden egyéb tényezőtől függetlenített hatásának kimutatását. Ezt azért is tartom fontosnak, mivel az empirikus kutatásom középpontjába állított iskolakísérlet is olyan komplex helyzetek összességének tekinthető, amelyben csak bizonyos egyszerűsítésekkel és óvatossággal értelmezhető kizárólag a független változó hatása.

Olvasási szokások kérdőíves vizsgálata

2022 őszén hat gödöllői oktatási intézmény (általános iskolák, hat- és nyolcosztályos gimnáziumok) bevonásával kérdőíves felmérést végeztem a nyolcadik évfolyamon tanuló diákok olvasási szokásainak feltérképezése céljából. A felméréshez egy már kipróbált, validált kérdőívet használtam, *Az olvasási szokások kérdőívet* 2014-ben publikálták a *Szegedi*

Tudományegyetem munkatársai. A kérdőív az olvasási szokások mellett a szabadidő eltöltésének egyéb módjairól, és ami még fontosabb, az IKT-eszközhasználatról és internetezési szokásokról is biztosít adatokat, így a digitális környezet olvasásra gyakorolt hatásainak vizsgálatához is megfelelő alapot szolgáltat.

Az országos kiterjedésű, reprezentatív kutatások mellett fontosnak tartom az olyan, lokális jellegű feltáró vizsgálatokat, amelyek egy adott téma, probléma vonatkozásában szűkebb körben, helyi szinten szolgáltatnak adatokat. A tanulás, oktatás, szokások olyan jellemzők, amelyeket érdemes a tanulók mikrokörnyezetében szemlélni.

A kérdőívek adatait a tisztítást követően digitalizáltam (Excel-táblázat formájában) külön kezelve azokat a kérdéseket, amelyekre szöveges válaszok érkeztek (az ezekből nyert adatok tartalomelemzését a *Maxqda*²⁰²² szoftver segítségével végeztem el), és külön táblázatba rögzítve a számszerűsíthető adatokat. A kérdőív szöveges adatainak kvalitatív elemzését a szövegből kibomló kategóriarendszer segítségével kódoltam, tehát nem előzetesen kialakított kód- és kategóriarendszerrel dolgoztam. A kvantifikálható adatokon az *SPSS Statistics* szoftver segítségével végeztem el azokat a próbákat és vizsgálatokat, amelyeket a kutatási probléma vonatkozásában, a kutatási kérdések megválaszolása és a hipotézisek igazolása vagy cáfolása érdekében döntőnek, meghatározónak tekintettem.

Iskolakísérlet

A 2022/23-as tanév őszi félévében végzett (és a dolgozat IV. fejezetében részletesen bemutatott) középiskolai kísérlet a korábban bemutatott antik mitológia tanegység egyik központi populáris alkotásának, a *Percy Jackson*-sorozat első kötetének tananyagként való feldolgozására épül. A kísérlet célja – amelynek eléréséért változatos kutatómódszertani palettát alkalmaztam – annak bizonyítása volt empirikus adatok értékelésével, hogy a tananyag részeként tárgyalt populáris irodalmi alkotások elősegítik a tantárgyi célkitűzések, elsősorban az olvasóvá nevelés megvalósítását. A kísérlet gyakorlati jelentőségét így abban látom, hogy az eredmények és tapasztalatok hozzájárulhatnak egy, a kronologikus elrendezést felülíró, optimálisabb oktatást biztosító tantervi struktúra körvonalazásához az irodalomtanításban, miközben további hasonló kísérleteket és alternatív tananyagmodulok kialakítását motiválhatnak.

Az egyváltozós, természetes csoportokkal végzett önkontrollos terepkísérletet (vö. *Szokolszky*, 2020), a *Gödöllői Református Líceum Gimnázium* nyolcadik évfolyamán végeztem el, amelynek keretében egy populáris regényt, a *Percy Jackson*-sorozat első kötetét 4 héten keresztül, a tananyagot képező mítoszokkal egyidőben dolgozták fel a tanulók a görög

mitológia tanegység részeként annak érdekében, hogy az antik mítoszokat egy mai, népszerű, kalandregényekéhez hasonló, de egyszerre eposzi narratívát működtető, modern nyelvezetéből kifolyólag jól érthető alkotáson keresztül közelíthessék meg. A kísérlet előzte meg az említett kérdőíves felmérés a tanulók olvasási szokásairól, amely a szépirodalom és az iskolai kötelezők olvasásához fűződő attitűdöt is mérte. A kísérlet folyamán tanórai megfigyelések és diákok munkáin végzett tartalomelemzés, kimenetként pedig attitűdkérdőív, diákokkal készített fókuszcsoporthoz interjú és félig strukturált tanári interjú szolgáltatott adatokat, így a kvalitatív fókusz mellett kvantitatív eljárások is megjelentek a módszertani trianguláció és a megbízhatóság növelése érdekében.

A hipotézisek igazolása vagy elvetése

Az empirikus vizsgálat konceptualizálása során az olvasási szokások és attitűd felmérése felől haladtam a kötelező olvasmányok megítélésén át a populáris irodalmi alkotások olvasáshoz fűződő attitűdre és tananyagelsajátításra gyakorolt hatásának vizsgálata felé. Ezért a hipotézisek első köre ($H_{1.3.}$) az olvasási szokásokra és az IKT-eszközök használatára vonatkozott.

H_1 ✓

H_1 : A vizsgált alapsokaságban (nyolcadik évfolyam) többségben vannak azok a diákok, akik kevésbé szeretnek irodalmi alkotásokat olvasni.

A korábbi évek országos reprezentatív olvasásvizsgálataival megegyező tendencia rajzolódott ki a gödöllői nyolcadikosok körében végzett lokális kérdőíves felmérésben. A közel háromszáz fős mintában ugyanis nagyobb az olvasni kevésbé szeretők száma ($n=126$), mint azoké, akik szeretnek olvasni ($n=96$). Bár a különbség nem jelentős (ami azt mutatja, hogy továbbra is sokak számára kedvelt elfoglaltság a szépirodalmi művek olvasása), az olvasni nem szeretők vannak többen, így a hipotézist igazoltnak tekintem. A szépirodalom olvasásához fűződő attitűdöt kiegészíti az olvasással töltött idő mennyiségének kérdése, ugyanis az olvasás gyakorisága és rendszeressége is lényegi összetevője az olvasási szokásoknak, ezért a H_1 alá rendeltem a következő ($H_{1.1}$) hipotézist:

$H_{1.1}$ ✓

$H_{1.1}$: A vizsgált alapsokaságban (nyolcadik évfolyam) többségben vannak azok a diákok, akik nem olvasnak legalább heti rendszerességgel irodalmi alkotásokat.

Bár a rendszeres olvasó meghatározása kapcsán megoszlanak a különböző megközelítések, én az eredmények értelmezésekor a heti rendszerességgel történő olvasást vettem alapul, ez ugyanis azt mutatja, hogy az adott tevékenység kvázi mindennapos szokásként jelentkezik-e az egyén életében. A kérdőíves felmérés eredményei alapján ez a hipotézis is igazolást nyert, ugyanis a vizsgált mintában többségben vannak a havonta vagy ritkábban olvasók (n=155), közülük 35-en saját bevallásuk szerint soha nem olvasnak irodalmat, ami rendkívül aggasztó adat az olvasóvá nevelés szempontjából. Mivel általános iskolai és gimnáziumi tagozaton tanuló nyolcadikosokkal is kitölttettem a kérdőívet (ráadásul közel azonos arányban képviseltették magukat a mintában a két iskolatípusban tanulók), így kézenfekvő volt a tagozatok összevetése a szépirodalom olvasásának gyakorisága szempontjából, amelyet a következő (H₂) hipotézis jelenít meg:

H₂ ✘

H₂: A hat- és nyolcosztályos gimnáziumban tanuló nyolcadikos diákok gyakrabban olvasnak szépirodalmat, mint az általános iskolai tagozaton tanuló társaik.

Azt feltételeztem, hogy a középiskolai tagozaton tanuló diákok a gimnáziumi közeg, az érettségi talán közelebbi realitása vagy az eltérő tantervi struktúra okán többet, gyakrabban olvasnak, ezt azonban a kérdőíves felmérés adatainak elemzése nem támasztotta alá. A középiskolai tagozatokon tanuló nyolcadikosok nem olvasnak gyakrabban általános iskolai társaiknál, sőt a vizsgált mintában ők olvasnak kevesebbet, ám valamivel pozitívabb a körükben a szépirodalom megítélése, az olvasáshoz fűződő attitűd. Az olvasási szokások mellett az IKT-eszközök használatához fűződő attitűd feltárásához is gyűjtöttem adatokat, amelyre vonatkozó előzetes feltevésemet az alábbi (H₃) hipotézis rögzíti:

H₃ ✔

H₃: A vizsgált alapsokaságba (nyolcadik évfolyam) tartozó diákok körében pozitívabb az IKT-eszközök használatához, mint az olvasáshoz fűződő attitűd.

Az eddig bemutatottaknál egyértelműbben megjósolható volt ennek a hipotézisnek az igazolása, az ugyanis köztudott, hogy pozitív az okoseszközök használatához fűződő attitűd a digitális bennszülött generáció tagjainál, amiért mégis fontosnak tartottam e hipotézis tesztelését, az az olvasáshoz fűződő attitűddel való összevetés lehetősége. Az eszközhasználat kapcsán a kérdőív az internetezés és a számítógépes játékok kedvelésére vonatkozóan

foglalmaz meg kérdéseket, így esetünkben e kettő együttes használata jelenti az IKT-eszközöket. A hipotézis igazolást nyert, ugyanis a mintában szereplők többsége sokkal szívesebben játszik számítógépes játékokat vagy internetezik, mint amilyen szívesen olvas. A következő két (egymásnak alárendelt) hipotézis (H_4 és $H_{4.1}$) az iskolai kötelező olvasmányok megítélésére és a diákok azokkal kapcsolatos változtatásainak irányára vonatkozott.

H_4 ✓

H_4 : A vizsgált alapsokaságba (nyolcadik évfolyam) tartozó diákok negatívan ítélik meg az iskolai kötelező olvasmányokat.

Bár önmagában ez a kérdés is eldöntöttnek tűnik (hiszen ez az egyik indukáló tényezője a kötelező olvasmányokat érintő szakmai diskurzusnak), a hipotézis mégis fontos, önmagán túlmutató tanulságokkal szolgál. Egyértelműen beigazolódott ugyanis a hipotézis, a megkérdezett diákok döntő többsége, csaknem 200 tanuló ($n=191$) negatívan ítélte meg az iskolai kötelező olvasmányokat. Ez a szám azért figyelemre méltó, mert sokkal, csaknem 65 fővel magasabb, mint az olvasni kevésbé vagy egyáltalán nem szeretők száma ($n=126$), amelyet a H_1 hipotézis alátámasztásához idéztem, ez pedig azt jelenti, hogy még az egyébként olvasni szerető gyerekek egy része is negatívan ítéli meg az iskolai kötelező olvasmányokat. Ez pedig azért jelent problémát, mert épp ezek azok a meglévő, még rendszeres olvasók, akiket az iskolai kötelezők (amelyek látszólag alkalmatlanok arra, hogy újabb olvasó fiatalok tömegeit nyerjék meg maguknak) még akár el is távolíthatnak az olvasástól. Az ennek alárendelt ($H_{4.1}$) hipotézis éppen ezért arra vonatkozott, hogy mit változtatnának a diákok a kötelező olvasmányokkal kapcsolatban.

$H_{4.1}$ ✓

$H_{4.1}$: A vizsgált alapsokaságba (nyolcadik évfolyam) tartozó diákok modernebb olvasmányokra cserélnék le a kötelező olvasmányok egy részét.

A megkérdezett diákok döntő többsége ($n=193$) lecserélné a kötelező olvasmányok egy részét, míg közel 50 diák ($n=46$) szimplán csak csökkentené az olvasmányok számát, feleannyian pedig semmit nem változtatnának (vagy mert elégedettek a jelenlegi rendszerrel, vagy mert közömbösek az olvasás kérdései iránt, a korábban bemutatott adatok inkább az utóbbira engednek következtetni). A szöveges választ is adók zöme ($n=77$) modern, mai művekre cserélné le a kötelezők egy részét, így ez a hipotézis igazolást nyert.

A hipotézisek második körének igazolását vagy elvetését az elvégzett iskolakísérlet tapasztalatainak értelmezésétől vártam. Az eredmények bemutatása előtt ismételten hangsúlyoznom kell a kísérlet korlátait, és így a levonható következtetések és általánosítások szűk körét. Az eredetileg kétszempontosra tervezett kísérlet ugyanis külső körülmények hatására csak egyszempontos, önkontrollos kísérletként tudott megvalósulni, ami kevésbé megbízható eredményeket ad (vö. Szokolszky, 2020), ám mégis fontos adatokkal szolgálhat, olyan tendenciákat jelölhet ki, amelyek mentén nagyobb reliabilitással rendelkező kísérletek folytathatók le. A kutatási apparátus nagysága és a kísérlet lebonyolításának nehézségei nem tették lehetővé egy nagyobb volumenű kísérlet megtervezését és elvégzését, ezt a kutatás további irányaként jelölöm ki.

H₅ ✓

H₅: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása pozitívan befolyásolja / elősegíti a diákok olvasáshoz fűződő attitűdjét.

A saját készítésű attitűdkérdőív kiértékelése (amellyel a populáris regény feldolgozásának hatásait kívántam mérni) önmagában nem bizonyult döntőnek e hipotézis igazolásában, ugyanis a kísérletben résztvevő diákok több, mint fele nem számolt be elmozdulásról az olvasáshoz fűződő attitűd tekintetében (azaz a vonatkozó, ötfokozatú Likert-skálás kérdés középső válaszlehetőségét jelölte meg), a fókuszcsoportos interjú során azonban egyértelműen a pozitív hatások túlsúlya jelent meg, így a hipotézist igazoltnak tekintem, a kísérlet alapján a populáris irodalom tanórai feldolgozása hozzájárulhat a diákok olvasáshoz fűződő viszonyának javításához, az olvasás (akár csak rövidtávú) megszerettetéséhez.

H₆ ✓

H₆: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása pozitívan befolyásolja / elősegíti a diákok irodalom tantárgyhoz fűződő attitűdjét.

Az irodalom tantárgy régóta küzd saját maga (újra)pozicionálásával a XXI. századi oktatásban, a devalválódó lexikális tudás és a diákok számára avíttnak ható olvasmányok sokat ártottak a tárgy népszerűségének. A tanórán feldolgozott populáris alkotások ennek megváltoztatása tekintetében is hasznosnak bizonyulnak, ugyanis a kísérleti csoportban

tanulók többségénél (n=7) javult az irodalom tantárgyhoz fűződő attitűd, ebből 5 diák esetében nagymértékben.

H₇ ✓

H₇: A tananyaghoz témájában illeszkedő populáris irodalmi alkotás feldolgozása pozitívan befolyásolja / elősegíti a diákok a tantárgyi tudás elsajátítását.

A populáris irodalmi alkotásokat övező degradáló sztereotípiák és meghaladott, idejétmúlt értékalapú megközelítések lebontását, valamint a populáris kultúra kánonjának a meglévő kánontérképen való újfajta elhelyezését nagyban elősegítené az, ha ezekre a művekre nemcsak szórakoztató alkotásokként tekintenének az oktatási döntéshozók és a kánont fenntartó és újraíró intézményi rendszer szereplői, hanem olyan szövegekként, amelyek számos nevelési-oktatási cél elérését segítik. Ezt támogatja a H₇ hipotézis, amely a mítoszok tárgyalásába bevont populáris regény, a *Percy Jackson* ismeretelsajátításához kötődő hatásaira vonatkozott. Bár szerteágazó az, hogy mi tekinthető a magyar irodalom tantárgy esetében ismeretnek (alkotói életrajz, pályakép, mű- és műfajismeret?), az antik mítoszok szereplői (istenek, hőszok, mitikus lények) és fontosabb motívumai, valamint a mítosz fogalma ma is releváns ismeretnek tekinthető. Az elvégzett kísérlet lehetővé tette a mítosz fogalmának performatív értelmezését, a fantasy mítoszteremtő alkotásként való olvasásának lehetőségét, amelyet a konstruktivista pedagógia fogalmi keretében konceptuális váltásként értékeltem. A diákok dolgozatainak áttekintése és a kísérletet vezető szaktanárral készített interjú tanulságai alapján kijelenthető, hogy a populáris regény elősegítette a tantárgyi tudás (performatív mítoszfogalom) elsajátítását. A gyerekek a regény feldolgozása során szert tettek olyan lexikális ismeretekre, amelyeket egyébiránt a mítoszokból vagy a tanári magyarázathoz (esetleg tankönyvből) szereztek volna meg, valamint a mítosz fogalmának újfajta értelmezésével is gazdagodtak. Ez a hatás (és a pozitívabb attitűd) a következő nagy témakörnél, a homéroszi eposzok tárgyalásánál is megmutatkozott, bár a tanév második felévére halványulni kezdett.

Mindez azt bizonyítja, hogy igény, szükség és lehetőség is van a populáris alkotások beléptetésére az irodalomtanítás folyamatába, a populáris irodalom jó érzékkel kiválasztott darabjai fontos eszközként segíthetnek hozzá a diákok olvasóvá neveléséhez, a tananyaghoz illeszkedő (transz- és intermediális) művek élményszerű feldolgozást kínálva az irodalom népszerűségének növelése mellett a tantárgyi tudás elsajátítását is megkönnyíthetik, talán részleges megoldást nyújtva ezzel az irodalomtanítás régóta súlyosbodó válságára.

V. Felhasznált szakirodalom

- Csíkó Csaba (2020): *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Letöltés: https://www.eltereader.hu/media/2020/12/web_Csikos-Csaba_Bevezetes_.pdf (2023. 08. 12.)
- Fűzfa Balázs (2016): Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Élményközpontú irodalomtanítás – Kreativitás, produktivitás, kultúrakezelés a digitális korban*. Savaria University Press, Szombathely, 9-44.
- Hansági Ágnes (2018): *Láthatatlan limesek – Határjelenségek az irodalomban*. Tempevölgy könyvek 30., Balatonfüred.
- Herédi Rebeka (2021a): Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*, Magánkiadás, Békéscsaba. 71–80. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7312/1/71_80_Herédi.pdf (2022. 08. 14.)
- Kispál Dániel (2022): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitivisták elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kúspér Judit (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 11–22. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7327/1/11_22_Kispál.pdf (2022. 08. 14.)
- Keserű József (2021): *Lehetnek sárkányaid is – A fantáziavilágok építése mint kulturális gyakorlat*. Prae Kiadó, Budakeszi.
- Kontra József (2010): *A pedagógiai kutatások módszertana. Egyetemi jegyzet*. Kaposvári Egyetem. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (2023. 08. 14.)
- Kúspér Judit (2023): A mítoszok terei. Az antik irodalom tapasztalata Szakács Eszter A Szelek Tornyá című regényében. In: Csató Anita – Takács Judit (szerk.): *IrKa Könyvek 2. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól: Olvasatok és módszerek*. Líceum Kiadó, Eger. 117–132.
- Magyar nyelv és irodalom kerettanterv a gimnáziumok 7–12. évfolyama számára. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_7_12_evf (2021. 11. 14.)

- Magyar nyelv és irodalom kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés:
https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf
(2021. 11. 14.)
- Manxhuka Afrodita Meritta (2016): Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*. **26.** 6. sz., 67–75. Letöltés:
<http://real.mtak.hu/42008/1/05.pdf> (2022. 08. 14.)
- Manxhuka Afrodita Meritta (2020): A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben. Letöltés:
https://ppk.elte.hu/dstore/document/362/Manxhuka_Afrodita_Meritta_tezisfuzet_magyar.pdf
(2022.07.20.)
- Manxhuka Afrodita Meritta (2022): *Mit olvas(s)unk irodalomórán? A populáris irodalomban rejlő pedagógiai lehetőségek*. Novum Könyvklub, Szeged.
- Milbacher Róbert (2021): A lista mámoráról (Irodalmi kánon és oktatás). *Élet és Irodalom*. **65.** 1. sz., Letöltés: <https://www.es.hu/cikk/2021-01-08/milbacher-robert/a-lista-mamorarol-.html>
(2022. 08. 14.)
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*. 7. 4. sz., 3–20. Letöltés:
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18587/18377> (2020. 10. 25.)
- Sántha Kálmán (2014): A kvalitatív tartomelemzés aspektusai. *Neveléstudomány*. **2.** 2. sz., 83–86. Letöltés:
https://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_2_83-86.pdf (2023. 08. 14.)
- Sántha Kálmán (2015): Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra*. **25.** 3. sz., 3–14. Letöltés:
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.3.3> (2023. 08. 14.)
- Sántha Kálmán (2017): A trianguláció-típológiák és a MAXQDA kapcsolata a kvalitatív vizsgálatban. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*. **48.** 12. sz., 33–40. Letöltés:
<https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.12.04> (2023.08.14.)
- Szokolszky Ágnes (2020): *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó, Budapest.

VI. Az értekezésben felhasznált saját publikációk

- Kiss Dávid (2020): Olvasóvá nevelés és a populáris irodalom – Eltérő irodalmi regiszterek szerepe a tanításban a Nemzeti alaptanterv tükrében, In: Fodor József Péter, Mizera Tamás és Szabó P. Katalin (szerk.): „*A tudomány ekként rajzolja világát*” *Irodalom, nevelés és történelem metszetei II.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 38–59.
- Kiss Dávid (2020): Játékos irodalomtanulás kooperatív projektmunka keretében. In: Medovarszki, István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020 – Tanulmányok a csoportos tanulásszervezés sajátos gyakorlatairól.* Magánkiadás, Békéscsaba. 51–62.
- Kiss Dávid (2021): Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk.* **32.** 2. sz., 66–72.
- Kiss Dávid (2021): A Ruhásszekrényen át az Olümposzra I., In: Medovarszki, István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szak módszertani tanulmányok.* Magánkiadás, Békéscsaba. 81–91.
- Kiss Dávid (2021): Értelmező-közösség-média. Módszertani mélyfúrások a digitális irodalomtanításban. *A digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban tanulmánykötetről. Y.Z. folyóirat.* 24–27.
- Kiss Dávid (2022): Kánonközvetítés és olvasóvá nevelés az irodalomtanításban: a Jókai-paradoxon. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kúspér Judit (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól.* Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 95–107.
- Kiss Dávid (2022): „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle.* **72.** 7–8. sz., 30–42. Letöltés: [https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/07-08/upsz_72\(07-08\)_2022__008__kiss_david_az_olvasas_is_gondolkodas.pdf](https://upszonline.hu/resources/volumes/72/issues/07-08/upsz_72(07-08)_2022__008__kiss_david_az_olvasas_is_gondolkodas.pdf) (2023. 08. 14.)