

ETO: 37.016:8

028

087.6

DOI: 10.19090/hk.2021.3.62-75

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

KISS Dávid

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
Neveléstudományi Doktori Iskola  
Eger, Magyarország  
davidkiss.szada@gmail.com

SZÚTS Zoltán

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
Pedagógiai Kar  
Eger, Magyarország  
szuts.zoltan@uni-eszterhazy.hu

## A POPULÁRIS IRODALOM HELYE ÉS SZEREPE AZ OLVASÁS- ÉS ÉLMÉNYKÖZPONTÚ IRODALOMTANÍTÁSBAN

*Értekezés a digitális tanulási környezet és a populáris irodalmi  
művek kapcsolatáról<sup>1</sup>*

The place and role of popular literature in teaching reading-and  
experience based centered literature

*Discussion on the relationship between the digital learning environment  
and popular literary works*

Mesto i uloga popularne književnosti u nastavi književnosti  
sa fokusom na čitanje i na doživljavanje književnosti

*Studija o vezi digitalnog nastavnog okruženja i popularne književnosti*

A magyar irodalom tanítása során a feldolgozandó anyag mennyisége nagy, a rendelkezésre álló idő pedig rövid. A tanulók gyakran felületes vagy kész olvasmányinterpretációkkal, rosszabb esetben bemagolt történetekkel távoznak. Ennek következtében az irodalomtanítás egyik fő célja nem valósul meg. Nem készíti fel a tanulókat arra, hogy felnőttként önállóan érdeklődjenek a kortárs irodalom iránt, amelyen keresztül számos társadalmi folyamatot

---

<sup>1</sup> A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

meg tudnak érteni. A népszerű irodalom hatékonyabb eszköze az iskolai műveltségi cél előmozdításának. A változó technológiai környezet is a kanonizált művek tanítása ellen hat. A képernyőről olvasás a mindennapi rutin részévé vált, a jelenre immár magas szintű élményszerűséget kínálva. A digitalizáció, a hálózatok, a web és a közösségi média is egyre inkább arra készíti a tanulókat, hogy a képernyőn keresztül éljék mindennapi életüket, kommunikáljanak és fogyasszanak tartalmakat. Ennek következtében nagyon eltérő befogadási stratégiák figyelhetők meg a merev, lineáris, klasszikus szövegek és a képernyőről olvasható, linkekkel átszótt hipertextek között. Tanulmányunk amellett érvel, hogy az irodalomtanításban nem tudjuk áthidalni ezt a technológiai szakadékot, de növelhetjük az irodalomtanítás élményszerűségét azáltal, hogy a népszerű irodalmi műveket beépítjük az irodalomtanításba, közelebb hozzuk őket a képernyő világához, és így élő, lélegző kapcsolatot teremtünk a tananyag és a szabadidő között.

*Kulcsszavak:* irodalomtanítás, populáris irodalom, élményszerűség, olvasás képernyőről, közösségi média

### *Bevezető, a probléma ismertetése*

Az utóbbi évtized(ek) olvasóvá neveléshez kötődő, meghatározó módszertani diskurzusai a magyartanításban jellemzően ugyanazon kérdések köré szerveződtek: a tananyag adaptálása az oktatásban résztvevők megváltozott vagy változásban lévő igényeihez, elvárásaihoz; a kötelező olvasmányok listájának rögzítettsége; az olvasmányok és tananyagok korosztály szerinti tagozódásának kihívásai; az irodalomoktatás kronologikus rendjének részleges felbontása; az ismeretátadás és a készségfejlesztés hangsúlyeltolódása.<sup>2</sup>

Köztudott, hogy a középiskolai tanterv a magyar irodalom oktatása terén kronologikus rendet követ, irodalomtörténetileg lineárisan épül fel, azaz a tananyag az őskor szóbeliségétől, a mitikus hagyománytól az antikvitáson keresztül halad a modern kor irodalma felé, és említést tesz minden olyan korszakról, szerzőről és műről, melynek fontosságát az irodalmi vagy oktatási kánon kijelölte.

A probléma – melyre számos oktatási szakember és gyakorló magyartanár rámutatott már az utóbbi években – az, hogy a feldolgozandó tananyag nagy, a rendelkezésre álló idő pedig kevés, a szövegekkel való elidőző találkozás helyett a tanulók felszínes vagy készen kapott, rosszabb esetben bemagolandó olvasá-

<sup>2</sup> Híven példázza ezt *Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón* kerekasztal-beszélgetés, melynek keretében Arató László és Fenyő D. György magyartanárok (az olvasóvá nevelésről szóló szakmai diskurzus meghatározó alakjai) Nagy Attila olvasásszociológussal a magyartanításra vonatkozó tudományos és közbeszédnek a bevezetőben felsorolt összes kérdéskörét érintették.

tokig jutnak el. A kanonikus, azonban egyre nehezebben befogadható művek nagy része helyett a tanuló már csupán azok kivonatait olvassa, és a felelés vagy dolgoztatás során csupán az instant formában megismert történet visszaadására koncentrál. A középiskolai képzés végére a tanulók az irodalomtörténeti hosszútávfutásban még így is csak a XX. század közepéig jutnak, sosem érhetnek el igazán a célig, napjaink, saját jelenkoruk irodalmáig. Mindez azt eredményezi, hogy a diákok számára a modern, de legfőképpen a kortárs irodalom csak részleges, töredékes módon, a korábbi irodalomtörténeti korokat kiegészítő jelleggel és komparatív szemléleten keresztül tanítható, s ugyanez igaz a populáris regiszterbe tartozó művekre is, melyek olvasására és közös feldolgozására a középiskolai képzést megalapozó évfolyamokon (az általános iskola utolsó vagy a hatosztályos gimnáziumi tagozat első éveiben) a tananyag kevésbé strukturált, emiatt megengedőbb, tartalommal szabadabban kitölthető volta miatt több idő jut.

Ugyancsak kihívás, hogy a fentiekben felsoroltak következtében nem valószínűleg az irodalomtanítás egyik kardinális célja, az oktatás nem készíti fel a tanulókat arra, hogy felnőttként önállóan érdeklődjenek a kortárs irodalom iránt, mely tükrén keresztül számos társadalmi folyamat megérthető.

### *A probléma helyzete a Nemzeti Alaptanterv 2020-as módosítása tükrében*

Előrelépésként értékeljük ebben a kérdésben a korábbi szabályozással szemben a Magyarországon kötő erejű Nemzeti Alaptanterv 2020-as módosítására épülő Kerettantervek általános iskolai magyartanításra vonatkozó előírásait, *Az irodalom határterületén – a népszerű irodalom műfajai* tanegység ugyanis – az ajánlott időkeret értelmében – hat tanórán foglalkozik a populáris irodalmi alkotások hatáskeltő eszközeinek, tipikus helyzeteinek és jellemeinek multimediális vizsgálatával (szövegek mellett filmek elemzésén keresztül).

A tanegység részletes vizsgálata és bemutatása túlmutat írásunk keretein, problémásnak találjuk azonban a giccs és a művészeti érték fogalmak tárgyalását a tanegység részeként, ugyanis véleményünk szerint ez a fogalomhasználat a populáris irodalom műveit a mára már idejétmúltnak tekinthető, értékítéletet magában hordozó fogalmi keretben értelmezi, és nem a posztmodern irodalom működése és az olvasóvá nevelés szempontjai felől közelít hozzájuk, azaz figyelmen kívül hagyja a posztmodern és kortárs irodalom azon sajátosságát, hogy bennük a különböző műfaji kódok, hangnemek keverednek (vö. Németh 2012), valamint nem az olvasás élményszerűségének fontosságát és elengedhetetlen szerepét hangsúlyozza az olvasóvá nevelésben.

Meglátásunk szerint az olvasóvá nevelés, az élményszerűség és a kánon általi korlátozottság problémaköre sokkal hangsúlyosabb módon jelentkezik a középiskolai irodalomoktatásban. A 2020-as Kerettanterv ebben a képzési szakaszban is említ populáris irodalmi alkotásokat, ám itt már szinte kizárólag a tananyag színesítése, dúsítása céljából, azaz a népszerű művek a kötelezően tárgyalandó alkotások mellett feldolgozhatók, amennyiben jut rájuk idő, és a szaktanár úgy dönt, hogy beépíti azokat a tanegységbe.

A mindennapi pedagógiai gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a tantervben rögzített törzsanyag (melynek feldolgozására az adott szaktárgy órakeretének legalább 80%-a fordítandó) önmagában is elegendő egy tanév teljes óraszámának lekötésére, tehát valójában erősen korlátozza a törzsanyag mennyisége és az órakeret szűkössége az iskolai magyartanításban a tananyag mellett szabadon tárgyalható művek számát.<sup>3</sup>

Az iskolai olvasóvá nevelés célkitűzését hatékonyabban segítő populáris művek feldolgozásának azonban nemcsak és nem elsősorban a törzsanyag és az időkeret előbb feltárt összefüggései szabnak határt, hanem a hagyományos kánon feladására, megújítására vonatkozó tanári hajlandóság hiánya, korlátozottsága, melyre Gombos Péter is rámutat írásában (vö. Gombos 2019).

### *Miért épp a populáris irodalom?*

Az eddig tárgyaltak fényében jogosnak tűnik a kérdés, hogy a kanonikus, klasszikus alkotásokkal szemben miért éppen a népszerű irodalmi művek nagyobb arányú tanórai feldolgozása mellett foglalunk állást. Először is le kell szögeznünk, hogy elengedhetetlenek és az irodalom tantárgy lényegi vállalásának tartjuk a magyar irodalmi kánon, a magyar irodalmi műveltség közvetítését, diákok elé tárását, mindazonáltal túlzónak véljük az erre vonatkozó tantervi előírásokat, és kihívásokkal telinek tartjuk az irodalomtanítás múltba meredségét e téren, ugyanis meglátásunk szerint napjaink magyartanítása a kánonközvetítés és ismeretátadás kudarca mellett egy sokkal mélyebb és meghatározóbb krízissel néz szembe, amely az olvasás népszerűségének és gyakoriságának radikális csökkenéséből fakad a fiatalok körében, s amelynek megoldását az oktatás már aligha remélheti a jelenlegi, megszokott tanítási gyakorlattól, a tradicionális kánontól.

A következőkben kísérletet teszünk a kanonizált/klasszikus és a populáris irodalmi szövegvilágok működésének összehasonlítására a XXI. századi tanu-

<sup>3</sup> Lásd még Kerettanterv 2020.

lási környezet, a digitális bennszülött generáció olvasói elvárásai és jellemzői, valamint az olvasóvá nevelés és az élményszerűség kritériumainak horizontjában. A szövegekkel való élményszerű találkozást több tényező is nehezíti, a továbbiakban három maximát vázolunk fel, melyek szerintünk lehetővé teszik a populáris irodalmi művek élményszerű olvasatát, és választ adhatnak arra a kérdésre, hogy miért veszít népszerűségéből a klasszikus művek olvasása.

### *A digitális tanulási környezet*

Ahogy a képernyő az 1990-es évektől kezdve beágyazódott a társadalom valamennyi rétegébe, az olvasásról szóló viták is újjáéledtek, és a pedagógiai diskurzusokban is felismerhetők. A korai vitákban felvetett érvek és ellenérvek alapvetően technikai kérdések köré csoportosultak. Ezek egyike az volt, hogy a képernyő figyelése közben az olvasó szeme könnyebben fárad, a kattintás és a görgetés megzavarja az elmélyülés élményét. A jelenre azonban az elmélyülés a képernyő esetében játszik fontosabb szerepet, ugyanis a tanulók által használt közösségi médiaplatformok (Facebook, Instagram, YouTube, TikTok) a figyelmükre pályáznak, és azt adják el a hirdetőknak (Harari 2019). A figyelem megszerzése az algoritmusok szerint élményszerűnek ítélt tartalom közvetítésén alapszik, és a felhasználói elmélyülés értékes és értékesítendő perceket jelent a platformok tulajdonosai számára.

A képernyőről olvasás mára a mindennapi rutinunk részévé vált, hiszen a 2000-es évek közepe óta kiemelkedő élményszerűséget nyújt. Ennek technikai feltételei a kényelmes olvasásra alkalmas képernyőfelbontás, a személyi számítógépek otthoni elterjedése, a stabil internetkapcsolat és a felhasználók számára kellően élményszerű tartalmak sokaságának megjelenése voltak. Az olvasási szokások változásában a tartalom hordozója is szerepet játszik (Mangen 2008, 405). Az olvasás multiszenzoros tevékenység, hiszen a haptikus érzékelés is része az olvasásnak, mivel a lapozásnál és a könyv kézben tartásánál a tapintás és a fogás dominál. A képernyőről való olvasás a szöveg tárolási helyétől azonosíthatatlan távolságban történik. Az e-könyv, amely a hagyományos könyv szimulációjának tekinthető, kisebb forradalmat, de egyben restaurációt is hozott az olvasásban. Az e-könyv, az e-tinta és az e-papír megjelenése a gutenbergi hagyományok másolata. Hasonlóképpen, az online környezetben a szerző funkciója átalakul, távolivá válik, gyakran másodlagos szerepet játszik az alkotásban, ahogy a posztmodern irodalomfelfogás szerint is. Ez tehát a kollektív szerző diadalának korszaka. Ez különösen igaz a közösségi média-környezetre, ahol a mindennapi felhasználók meghatározó szerepet játszanak

a tartalom létrehozásában, kiegészítve, kibővítve vagy akár átírva az eredeti művet (Szűts 2020).

A legtöbb kutató egyetért abban, hogy a XXI. századi technológiák, a digitalizáció, a hálózatok, a web és a social media hatására az egyének egyre inkább a képernyőn keresztül élik mindennapi életüket, kommunikálnak és fogyasztanak tartalmat. A tartalmat rögzítő technológia a linkelésen, a nemlineáris olvasási utakat biztosító elképzelésen alapul. A tankönyvi definíció szerint a hipertext és a hipermédia olyan szövegegységek, amelyek beágyazott képeket, videót és hangot tartalmaznak, és amelyeken a szerkesztők által meghatározott vagy tetszőleges sorrendben lehet navigálni a köztük lévő linkek segítségével. Befogadói szakadék tátong tehát a merev, lineáris szövegek, illetve a linkekkel átszőtt, képernyőről olvasható hipertextek között. Ezt a technológiai szakadékot az irodalomtanításban nem tudjuk áthidalni, azonban az élményszerűség mértékét a népszerű irodalmi művek oktatásba történő beemelésével képesek vagyunk az irodalomtanítás terén is növelni, a képernyő világához közelíteni. Ennek a közelítésnek az egyik eleme, hogy a tanulók a mindennapi diskurzusban kitérnek a populáris művek kérdéskörére is, tehát élő kapcsolat létesíthető a tananyag és a szabadidő eltöltése között.

Azt is figyelembe kell vennünk, hogy a képernyő korában maga a műveltség fogalma is kibővül, és a kulturális és technológiai ismereteket is feltételezi. Ebben az összefüggésben Koltay utal a kutatók aggodalmaira is, akik úgy látják, hogy az interneten népszerűsített olvasási stílus, amely a hatékonyságot és a közvetlenséget minden más tulajdonság fölé helyezi, gyengíti a mély olvasás képességét. Ez a képesség akkor alakult ki, amikor a könyvnyomtatásnak köszönhetően a hosszú és összetett művek elérhetősége általánossá vált (Koltay 2011). Beke Ottó értelmezésében a könyv mozdulatlansága a szemantikai és strukturális állandóság képét vetíti előre. Ez a nyugalom magában a könyvben, a nyomtatás technológiájában, a hordozó anyagszerűségében van kódolva, vagyis nem a műben, amely nem létezik a médiumtól függetlenül (Beke 2015).

A tanulók szabadidejükben okostelefonjaikkal görgetik a közösségi média végtelen, folyamatosan frissülő üzenőfalait. Ezzel szemben az olvasókönyvek és kötelező olvasmányok behatárolt terjedelmét és tartalmi egységeit a tanulók statikusnak, kőbe vésettnek és így nehezen befogadhatónak érzékelik, és a közösségi médiához képest alacsony szintű élményszerűséget nyújtanak. A posztmodern felfogás szerint a nagy elbeszélések, a kizárólagos és totális világokat rekonstruáló művek, a tudományos művek és elméletek kora lejárt. Ezek helyébe a hipertext természetéből kifolyólag az online világban alternatív végkifejletű történetek léptek.

### *Az aktualitás és a kulturális refencialitás maximája*

A legtöbb kritika a magyartanárok és oktatási szakemberek felől azért ér bizonyos kanonizált műveket, melyek régóta megingathatatlan helyen állnak a magyartanításban, mert nyelvezetük, témájuk, szövegviláguk idegensége, *régisége* miatt kevésbé, vagy már egyáltalán nem működnek az élmény- és olvasásközpontú magyartanításban.<sup>4</sup>

A populáris irodalmi alkotások kétféleképp is képesek áthidalni ezt a szakadékot olvasó és mű között. Mivel zömében modern és kortárs regényekről van szó, nyelvezetük, vonatkozási rendszerük aktuálisabb, *maibb*, például az olvasóvá nevelés célkitűzéseit szempontjából sokat vitatott Jókai regényeinél, ezáltal a diákok számára relevánsabb a kulturális refencialitásuk (valóságra vonatkozathatóságuk, átélhetőségük). Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezekben a művekben nagyobb eséllyel ismernek a diákok saját világuk működéseinek mintázataira. Az ezeket a műveket olvasó fiataloknak sokkal könnyebb kapcsolatot kialakítani a regény világával (részben ebből is fakad népszerűségük): a popkulturális mintázatokkal (divat, zene, játékok, új mitológiák és képregény-univerzumok) és utalásokkal, az infokommunikációs technológia zsargonjával átítatott szövegek a ma fiataljainak nyelvén szólnak. Ezeknek a szövegnek az „olvasása” (*a sensus litteralis* értelmében) nem jelent a klasszikus magyar próza egyes műveire hasonló kihívást, melyek archaikus, XIX. századi vagy annál is régebbi nyelvezete sokszor az elsődleges megértést is nehézkessé teszi, ezáltal értelmezése még nagyobb erőfeszítést és felkészültséget igényel az olvasótól, s kérdésessé teszi az élményszerű olvasat lehetőségét.

A populáris művek mindazonáltal erősen kötődnek az irodalmi hagyományhoz, például a népszerű *fantasy* művek is jól ismert témákból, mitikus és mesei motívumokból táplálkoznak (vö. Kiss 2017), ezért hasznos fogódzót nyújthatnak a klasszikus minták és modellszövegek olvasásához.

### *Az interaktivitás és az azonnalosság maximája*

A digitális technológiák globális térnyerése az informatika, a kommunikáció és a hálózatok terén robbanásszerű változásokat hozott, ám az első látásra kevésbé érintett területeken is markáns elmozdulásokat indukált, melyek

---

<sup>4</sup> Megállapításunk alátámasztására egy Fenyő D. Györggyel készített 2017-es interjúra hivatkozunk, melyben az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola tanára élesen bírálja a közoktatási kánon egyes műveit, s hozzánk hasonlóan az élményszerű olvasás és értelmezhetőség kérdései felől közelít a művekhez. Az interjú itt érhető el: [https://eduline.hu/kozoktatasi/Jokait\\_es\\_a\\_Bank\\_bant\\_levennem\\_a\\_kotelezok\\_LZSLXJ](https://eduline.hu/kozoktatasi/Jokait_es_a_Bank_bant_levennem_a_kotelezok_LZSLXJ)

talán nem olyan feltűnőek, ám hosszú távú hatásaik vonatkozásában rendkívül jelentősek. Ilyen a szöveg és az olvasás fogalmainak megváltozása, új olvasási stratégiák megjelenése és általánossá válása.

Ahogy azt korábbi írásainkban már feltártuk (Kiss 2021), és az előző alfejezetben utaltunk rá, a digitális kultúrában az olvasók egyre kevesebb hagyományos szöveggel találkoznak, az internet hálózati terében a multimediális információkat hordozó *hipertext* dominál, melynek „olvasásában” (használat és értelmezés jelentésben) a hagyományos textusokhoz kapcsolódó lineáris szövegolvasási stratégia nemcsak hogy kevésbé hatékony, de ellent is mond a *hipertext* működésének (szövegek, panelek közötti gyors váltások, be- és átlépés a hálózatos módon összekapcsolódó, ugrásszerűen bejárható szövegvilágokba). „A digitális szövegek olvasását olyan feladatként élik meg a befogadók, amelyhez az információkeresés gondolkodási műveletei kapcsolódnak (Gonda 2015, 37).

A digitális bennszülött generáció tagjai tehát vélhetően jóval rövidebb szövegek olvasásához szoktak, mint amilyen terjedelmű művek elolvasására az iskolában kötelezik őket, éppen ezért fontosnak érezzük annak tudatosítását, hogy a mai középiskolások a korábbi nemzedékekhez képest más igényekkel, más képességek birtokában, más céllal és más módon olvasnak, s erre a módosulásra az oktatásnak tartalmában, célkitűzéseiben, stratégiájában is reflektálnia kell. „A jó olvasó az olvasási stratégiák variációit használja, az eredményes tanítás tehát stratégiarepertoárral ruházza fel a diákot” (Lózsi 2012). Az aktualitás és a terjedelem maximájának együttes jelenlétét és primátusát tárgyalja Szilágyi Zsófia *Iskolaregény helyett „iskolanovellát”?* című írásában, melyben – hozzánk hasonlóan – a kánon egyes darabjainak kicserélésére, ezáltal a kánon felbontására tesz kísérletet:

Messze nem pusztán a digitális fordulat korában merülnek fel tehát olyan óhajok, hogy más művekről és másképp beszéljünk az irodalomórakon. Az viszont feltűnő, hogy mostanában mintha minden változtatási vágy egy irányba mutatna: rövidebb műveket vegyünk, hosszabb ideig, lassabban, és időben hozzánk közelebbi korokból (Szilágyi 2018, 30).

### *Az azonosulás lehetőségeinek maximája*

Az irodalmi hermeneutika szerint az olvasás szöveg általi lét- és önértelmezés, ennek készségi szintű elsajátításához pedig elsősorban olyan szövegek szükségesek, melyek *egyből megszólítják* az olvasót, azaz közel állnak a befogadóhoz, ennek egyik legjellemzőbb példája az, mikor a regény szereplői



és feltételezett olvasói azonos korban, azonos élethelyzetben vannak. Ennek hasznos lehetőségeit a jelenlegi irodalmi kánon is kiaknázza, hiszen több olyan szöveggel is találkozunk a tantervben, melynek szereplői és olvasói egy közös életkori halmazt alkotnak, ám ehhez az esetek többségében nem társul az aktualitás és kulturális referencialitás maximájának való megfelelés.

A ma népszerű ifjúsági regények közül azonban több is megfelel mindkét maximának. Ráadásul, mivel ezekben a művekben fiatalok közösségei, osztályközösségek jelennek meg (és ilyenek minden kamaszkorú olvasó tagja), ezért a személyes érintettség nagyobb mértékű, mint például egy Jókai-regény (mondjuk *Az arany ember*) esetében, amit szintén ebben a korban olvastunk.

Persze joggal háborodhatnak fel a Jókai regényének tanítása és kánonban való megingathatatlan pozíciója mellett állást foglalók, hogy az irodalmi mű értelmezésének és a művelődésnek nem kizárólagos feltétele szereplők és befogadók életkori azonossága, tehát nem kell mindig fiatalokról szóló könyveket olvasni, olvastatni. Ezzel egyet is értünk, ám úgy gondoljuk – látva a reprezentatív olvasásmérések eredményeit, az azokban kirajzolódó negatív tendenciát a mai fiatalok olvasási szokásairól (vö. Tóth 2017) – hogy ha a diák könnyebben azonosul a regény világával, a regénybeli szereplőkkel, ha könnyebben ismer rá a saját problémáira, saját élethelyzetéből fakadó sajátosságaira, akkor az adott mű nemcsak az élmény- és olvasásközpontú oktatás célkitűzéseinek teljesítésében lehet hasznos (hiszen azt szívesebben és élménnyel olvassák), hanem ezen keresztül az ismeretátadás lehetőségei is bővülnek. Ezek az alkotások tehát tematikus egységbe rendezve számos tananyag megtanítását teszik lehetővé az ismeretátadásra épülő oktatás keretein belül (előkészíthetik olyan művek elolvasását, melyekre egyébként aligha vállalkozna a diák), emellett pedig – és ez talán még fontosabb – az olvasásközpontú tanításban is központi szerephez juthatnak. Hansági Ágnes szavait idézve: a „nemzeti művelődésnek szükséges és kívánatos eszköze is a szórakoztató irodalom, hiszen a szellemi emelkedéshez [...] az olvasáskultúrán, az olvasóközönség kialakulásán, vagyis a könnyedebb olvasmányokon keresztül vezet az út” (Hansági 2018, 152).

Hansági Kemény Zsigmond szerkesztői tevékenységét vizsgálva körvonalazza a szerzőnek a magasirodalomról és a populáris regiszterről alkotott nézeteit, melyek ma kifejezetten aktuálisnak hatnak, s bennük saját elgondolásainkra ismerünk:

Az olvasás a kultúra egészét meghatározó tevékenység: az irodalom populáris regiszterének a keményi koncepcióban elsődlegesen nem az irodalomhoz mint művészetéhez, hanem az olvasási rutin megszerzésé-

hez van köze. A szórakoztató irodalom vagy populáris regiszter szövegei (elsősorban regényszövegei) gyakorlati célú, használati szövegek, amelyekre a nemzeti művelődésnek éppen azért van szüksége, hogy kialakuljon a *gyakorlott olvasók* rétege (Hansági 2018, 160).

### *Az olvasás krízisének értelmezése az otthoni tanulási környezet és a technológia összefüggéseiben*

Felületesen szemlélve az iskolai olvasóvá nevelés folyamatában nem tűnhet meghatározó faktornak a diákok otthoni tanulási környezete, azonban az olvasás jelenkori válságát és a fiatalok körében a szabadidő eltöltésének technikai meghatározottságát, átalakuló jellemzőit vizsgálva a vártnál szorosabb összefüggést tételezhetünk fel. De miképp kapcsolódik a hagyományosan a szórakozás és kikapcsolódás tevékenységeként meghatározott olvasás a tanulási környezethez?

Az elmúlt évek reprezentatív olvasásméréseinek eredményeit és azok interpretációit szemlélve megállapíthatjuk, hogy a (hagyományos, lineáris, szépirodalomhoz kötődő) olvasás egyre kevésbé jelenik meg a szabadidő eltöltésének módjaként, folyamatosan veszít népszerűségéből az elektronikai eszközök által nyújtott kikapcsolódási lehetőségekkel (játékok, videónézés, zenehallgatás, közösségi médiahasználat, böngészés stb.) szemben (vö. Tóth 2017), ezáltal az iskolai kötelező olvasmányok otthoni elolvasása általánosan a tananyag és az iskolai tantárgyak tanulásához kötődő feladatként (terjedelmét tekintve a leghosszabb), *házi feladatként* értelmezhető, melynek teljesítéséhez (vagy éppen nem teljesítéséhez, *megkerüléséhez*) az iskolai feladatok megoldására jellemző mintázatok lesznek érvényesek (valódi olvasás és beszámolás helyett rövidített verziók olvasása, olvasónaplók, készen kapott értelmezések beszerzése stb.). Ha a kötelező olvasmányok (vagy egyáltalán az iskolához kötődően az irodalmi művek) olvasását házi feladatként értelmezzük, akkor az olvasás (hát)tereként szolgáló tanulási (olvasási) környezetre is reflektálnunk kell, mely központi szerepet tölt be napjaink pedagógiáról, tanulásról szóló tudományos diskurzusáiban. „A tanár-, tananyag- és iskola középpontú tanulásfelfogás évszázadai után ma, amikor a tanulásról gondolkodunk, a környezet egészének hatásrendszerét tekintjük a folyamat input- és kontroll tényezőjének” (Komenczi 2016, 31). A tanulók otthoni tanulását és egyéb tevékenységeit meghatározó tanulási környezet (újra)értelmezését számunkra is „az teszi szükségessé, hogy a 21. század elejére olyan mértékben változott meg az embert körülvevő szimbolikus és tárgyi környezet, hogy annak messzemenő következményei valószínű-

síthetők a tanulás jövőbeli feltétel- és lehetőségrendszerét illetően” (Komenczi 2016, 32). Véleményünk szerint az idézetben említett következmények, várható módosulások oktatásunk jelen idejében is egyre nagyobb intenzitással zajlanak, s vélhetően minden eddiginél markánsabban is jelentkeznek a közoktatásnak a koronavírus-járványhoz kötődő kényszerű digitalizálódása, hálózatosodása miatt.

Ennek a korábban sosem tapasztalt mértékben átalakuló tárgyi környezetnek a mindennapi emberi élettereket, kommunikációt, kultúrahasználatot és szokásokat is átíró hatásrendszere az iskolai és az otthoni tanulási környezetet sem hagyta változatlanul. Az infokommunikációs okoseszközök által kialakított tér (fizikai környezet) egyik legmeghatározóbb sajátossága szerintük az, hogy „a technológiai konvergencia következtében többfunkciós készülékeken keresztül elvileg bárki, bármit és bárkit, bármikor, bárhol elérhet” (Komenczi 2016, 79). Ez a technikai környezet a folyamatos elérhetőség, az állandó *online-jelenlét* kívánalmával tartja függésben és ingerre (értésítésekre, impulzusokra) várásban, egyfajta készülségben a felhasználót, a *lecsatlakozáshoz* a kimaradás, a FoMo érzése és tapasztalata kapcsolódik.

A tanulási környezetet jellemzi, hogy az információs társadalomban az egyéneknek a technológiával kapcsolatos stressz-szintje egyre nő, és a tanulók közül kevesen rendelkeznek a stressz csökkentéséhez szükséges ismeretekkel és készségekkel, és gyakran nem is tudatosul a probléma. A 2000-es években születettek ma már olyan környezetben nőnek fel, ahol több információ – több adat – jut az érzékszerveiken keresztül a tudatukba, mint valaha. A zavaró tényezők száma is jelentősen megnőtt. Könnyebbé – és egyben belső kényszerként – vált az ismerősök (osztálytársak) nyomon követése. A közösségi médiaplatformok részéről jelentős elvárás, hogy az egyének minél több személyes információt osszanak meg magukról, mivel a platformokat működtető algoritmusok ezt a példát mutatják, más felhasználók profiljait tükröként használva. Radikális olvasatban a hálózatba kapcsolt digitális technológiák állandó stresszforrássá válnak, csökkentve a nem-világgal kapcsolatos bizonytalanságot. Ezt a stresszt okozhatja az egyénekre nehezedő növekvő nyomás, hogy kövessék egyre bővülő ismerősi hálózatuk tevékenységét az interneten, gyakran szemlélve ismerőseik jól dokumentált sikereit, vagy szomorúságot érezve az általuk nem ismert egyének problémái miatt. Szintén nyomasztó a rengeteg e-mail- és chat-üzenet, amelyekre úgy érzi, hogy válaszolnia kell, az Instagram-posztok állandó áradata és a FoMo-jelenség (Szűts 2020).

## Zárás

Írásunk terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé azt, hogy ezt a technikai környezetet még részletesebben bemutassuk, vizsgálódásunk célja elhelyezni és értékelni a hagyományos olvasás gyakorlatát ebben a megváltozott térben.

Úgy véljük, hogy az iskolai kötelező olvasmányok otthoni elolvasásához kapcsolódó oktatási elvárások és a fiatalok személyes, otthoni tanulási környezetének működése között több egymásnak ellentmondó erő fejt ki hatást. Fenyő D. György nyomán megállapíthatjuk, hogy az elvárt és hagyományosnak tekinthető olvasás lineáris és globális (az egész művet az elejétől a végéig *kell* elolvasni), értelmező (azaz már olvasás közben is a szöveg belső összefüggéseinek vizsgálatára irányuló) és intencionális (a szerzői szándék, de akár a konkrét tananyaghoz illeszkedés szándékoltága értelmében is) (vö. Fenyő D. 2015).

Mindebből érezhető, hogy egy szépirodalmi szöveggel való találkozás (a fenti értelemben vett hagyományos olvasás) koncentrált, hosszan fenntartott figyelmet követel meg a befogadótól. Azonban a fiatalokat körülvevő technikai értelemben impulzív otthoni tanulási környezet éppen a koncentrált figyelem kialakulását és fenntartását nehezíti meg (vagy éppen lehetetlenné teszi) azzal, hogy a tanulást (jelen esetben szövegolvasást) végző fiatalot a folyamatos online jelenlétre, megosztásra és önjutalmazásra pozicionáló diszruptív technológiák kiragadják az adott cselekvéssből (vö. Pléh 2019).

## Irodalom

- Beke Ottó. 2015. Írásbeliség, szóbeliség, digitális kultúra. In *Újmédia, újn nyelv, újfilozófia, újirodalom(elmélet), újpedagógia?*, szerk. Orbán Jolán. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. [http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/96/31\\_medialits\\_materialits\\_olvass.html#auto\\_top](http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/96/31_medialits_materialits_olvass.html#auto_top) (2021. szept. 30.)
- Fenyő D. György. 2015. Hogyan olvasnak a fiatalok? *Gyermeknevelés* 3 (1): [https://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411\\_gyermekneveles\\_2015\\_1\\_060-073.pdf](https://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2015_1_060-073.pdf) (2021. szept. 30.)
- Gombos Péter. 2019. Olvasóvá nevelés felső tagozaton? In *Együtt az olvasóvá nevelésért!*, szerk. Gombos Péter és Péterfi Rita. Budapest: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/olvasova-neveles> (2021. szept. 30.)
- Gonda Zsuzsa. 2015. Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái. *Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok* 7. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Hansági Ágnes. 2018. *Láthatatlan limesek. – Határjelenségek az irodalomban.* Tempevölgy könyvek 30. Balatonfüred: Balatonfüred Városért Közalapítvány.

- Harari, Yuval Noah. 2019. *21 lecke a 21. századra*. Ford. Torma Péter. Budapest: Animus Kiadó.
- Kiss Dávid. 2017. Mítoszok és mesék határán: Bevezetés A Gyűrűk Ura teremtésmitológiájába. In *A magyar tudomány ünnepe 2016: Tanulmányok a bölcsészettudományok köréből*, szerk. Zimányi Árpád. Eger: EKE Líceum Kiadó.
- Kiss Dávid. 2021. Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk* 3 (2): 66–72.
- Koltay Tibor. 2011. Kérdések és válaszok az írástudás új formáiról. *Anyanyelv-pedagógia* 4 (3): <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=329> (2021. szept. 30.)
- Komenczi Bertalan. 2016. *Tanulási környezet a 21. század elején*. Saarbrücken: Globe Edit.
- Lózsai Tamás. 2012. Multimediális szövegek értése. *Anyanyelv-pedagógia* 5 (3): <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=401> (2021. szept. 30.)
- Mangen, Anne. 2008. Digital fiction reading. Haptics and immersion. *Journal of Research in Reading* 31 (4): 401–419.
- Németh Zoltán. 2012. *A posztmodern magyar irodalom hármassztratégiája*. Pozsony: Kalligram.
- Pléh Csaba. 2019. A feladatmegosztás a diszruptív technológiák világában. *Iskolakultúra* 29 (4–5): <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.3> (2021. szept. 30.)
- Szilágyi Zsófia. 2018. Iskolaregény helyett „iskolanovellát”? Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig és Tóth Krisztina: A tolltartó. *Iskolakultúra* 28 (7): 28–34.
- Szűts Zoltán. 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tóth Máté. 2017. *A 3–17 éves korosztály olvasási szokásai egy országos reprezentatív felmérés eredményei*. A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár az EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázati konstrukció keretében megvalósuló „Az én könyvtáram” című kiemelt projektjének részeként [http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/toth\\_mate\\_-\\_kozvelemenykutatas\\_-\\_3-17\\_evsek.pdf/](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/toth_mate_-_kozvelemenykutatas_-_3-17_evsek.pdf/) (2021. szept. 30.)

## THE PLACE AND ROLE OF POPULAR LITERATURE IN TEACHING READING-AND EXPERIENCE BASED CENTERED LITERATURE

### *Discussion on the relationship between the digital learning environment and popular literary works*

In the teaching of Hungarian literature, the amount of text to be processed by students is large and the time available is short. Students often leave with superficial or ready-made reading interpretations, or in worse cases with memorized plots of the texts. Therefore, one of the main aims of teaching literature is not achieved. It does not prepare students to develop an independent interest in contemporary literature as adults, through which they can understand many social processes. Teaching popular

literature is a more effective mean of promoting the literacy objective in schools. The changing technological environment is also working against the teaching of canonised works. Reading from a screen has become part of everyday routine, now offering a high level of immersion. Digitalisation, networks, the web and social media are also increasingly encouraging learners to live their daily lives, communicate and consume content through the screen. As a consequence, very different reception strategies can be observed between rigid, linear, classical texts and hypertext with links that can be read from the screen. This study argues that we cannot bridge this technological gap in the teaching of literature, but we can enhance the experiential nature and effectiveness of literature teaching by incorporating popular literary works into literature teaching, bringing them closer to the world of the screen and thus creating a living, breathing link between the curriculum and leisure.

*Keywords:* literature teaching, popular literature, immersion, reading from the reading, social media

## MESTO I ULOGA POPULARNE KNJIŽEVNOSTI U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI SA FOKUSOM NA ČITANJE I NA DOŽIVLJAVANJE KNJIŽEVNOSTI

*Studija o vezi digitalnog nastavnog okruženja i popularne književnosti*

U nastavi mađarske književnosti, predviđeni materijal za obradu je veoma opširan, dok je raspoloživo vreme kratko. Učenici iz škole često izlaze sa površnim ili već unapred interpretiranim književnim delima, ili još gore, sa nabubanim analizama. Stoga, jedan od glavnih ciljeva nastave književnosti ostaje neostvaren, jer ne priprema učenike da se kao odrasli samostalno interesuju za savremenu književnost, koja im pomaže u razumevanju društvenih tokova. Popularna književnost je efikasnije sredstvo za promovisanje ciljeva školske pismenosti. Digitalno tehnološko okruženje takođe se suprotstavlja nastavi kanonizovanih dela. Čitanje sa ekrana postaje deo svakodnevne rutine nudeći živopisno iskustvo visokog nivoa. Digitalizacija, mreže, internet i društveni mediji takođe sve više primoravaju učenike da žive svoj svakodnevni život, komuniciraju i konzumiraju sadržaje preko ekrana. Kao posledica toga, mogu se uočiti veoma različite strategije percepcije krutih, linearnih, klasičnih tekstova naspram hipertekstova punih linkova koji se čitaju sa ekrana. U studiji autori iznose stav prema kojem se ne može premostiti tehnološki jaz u nastavi književnosti, ali se može povećati iskustveni doživljaj književnosti uključivanjem popularnih književnih dela u nastavu. Na taj način bi se književnost približila ekranizaciji stvarajući tako živu vezu između nastavnog programa i rasonode.

*Gljučne reči:* nastava književnosti, popularna književnost, uranjanje, čitanje sa ekrana, društveni mediji