

RAJNAI László

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola

ORCID: 0009-0004-5503-6374

rajnai.laszlo@gmail.com

A biblioterápia mint mentálhigiénés személyiségfejlesztő eszköz

Az olvasás és általában az irodalmi művekkel való foglalkozás kiemelkedően fontos lehet az egyén fejlődése és társadalmi beilleszkedése szempontjából, mert az olvasási motiváció kulcskérdés lehet az élethosszig tartó tanulásban. A motivált olvasók nagyobb mélységgel kapcsolódnak különféle szövegekhez, nagyobb kitartást mutatnak, valamint jobb szövegértési és kritikai gondolkodási képességekkel rendelkeznek.

Az olvasáspedagógiában egyre nagyobb hangsúlyt kap a kritikai olvasási készségek fejlesztése, mert ez arra ösztönzi a diákokat, hogy elemezzék, megkérdőjelezzék és értékeljék az olvasott információkat, ezáltal képessé váljanak tájékozódni egy komplex és információban gazdag világban.

A fentiekhez kapcsolódik a fejlesztő biblioterápia módszere, amely a szövegek széles skáláját működteti, hogy segítsen mindennapi problémáink megoldásában és az általában véve az életünkben való előrelépésben. A biblioterápiás foglalkozások az irodalom nyelvét használják, amely az emberi természetet és jelenségvilágot annak teljes, univerzális fenomenológiai értelmében írja le. A módszer sok problémában segíthet, például a gyász feldolgozásában, a szocializáció javításában és az önaktualizáció növelésében. Segítségével megtalálhatjuk az egyensúlyt az egyéni és közösségi értékek között, valamint segíthet az önismeret és a társadalmi érzékenység fejlesztésében.

A tanulmány a biblioterápiás folyamat lépésein végighaladva kifejti, hogy a posztmodern társadalom kihívásaival szemben hogyan használhatunk fel irodalmi munkákat a személyiségfejlesztésben. A könyvek és szövegek segíthetnek az egyén autonómiájának megerősítésében, és hozzájárulhatnak a mentális jólét javításához és hosszútávú fenntartásához is. A terápiás munka végső célja az, hogy a kliensek egy mélyebb önreflexiós és önismereti munka során kialakítsák egyéni életútjukat, és életükben értelmet találjanak.

A biblioterapeuta irányítása biztonságos kereteket nyújt a kliensek számára a személyiségfejlesztő munka során, mert a foglalkozások során a művekben megjelenő negatív tartalmak mint az élet természetes részei jelennek meg. A pufferhatás révén pedig énközelibbé és kezelhetőbbé válhatnak az egyéni problémák. A szövegek így identitástesztelő eszközként működnek, elősegítve ezzel a vikariáló hatást és a modelltanulást. A művekben megjelenő konfliktusok és az azokkal párhuzamos személyes vonatkozások terápiás útjelzőként szol-

gálhatnak, megfelelően irányítva az átkeretezés és a reparatív megélés lehetőségét nyújtják, ezzel is segítve az én minden részének teljes integrációját.

A tanulmány foglalkozik a terápiás munka mélységszabályozásával, valamint a terápiás idő és az érzékelés fókuszának tudatos működtetésével is. A biblioterápiás foglalkozások során az olvasók olyan személyiségfejlődésen mehetnek keresztül, amely által aktív szereplőkké válhatnak saját életükben, megkezdhetik saját élettörténetük át- és újraírását, valamint új értelmet találhatnak benne. Ez a folyamat segít abban, hogy ne csak önmagunkkal, hanem másokkal való kapcsolatainkban is tudatosabbak legyünk, mivel a módszer növeli az elfogadás és az empátia szintjét is.

Kulcsszavak: mentálhigiéné, biblioterápia, élettörténet, kritikai gondolkodás, személyiségfejlesztés, fenomenológia

Olvasáspedagógiai megfontolások

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa, a középiskolai személyiségfejlesztő munkában a biblioterápia módszere milyen módon járulhat hozzá ahhoz, hogy a kliens életének színpada egy kicsit otthonosabb, karaktere pedig önazonosabb, színesebb, erősebb legyen.

Az olvasást egy olyan alapvető készségnek tekintjük, amely az iskolai előmenetel és az élethosszig tartó tanulás alapját képezi. Pedagógusként és biblioterapeutaként mégis foglalkoznunk kell azzal a kérdéssel, hogy miért fontos az olvasott szöveg az ember mint kulturális entitás szempontjából. A Tárki 2020-ban végzett felmérése szerint a felnőtt magyar lakosság már csak 13%-a olvas rendszeresen (legalább hetente), míg 2005-ben ez az arány 25% volt. Egy másik megállapítás, amelyre a tanulmány kitér, hogy a nem olvasók (53%!) körében a legfőbb indok a nem-olvasásra, hogy egyszerűen nem szeretnek olvasni. Ez feltehetőleg már nem csak magyarázat, hanem a háttérben valóságosan meghúzódó ok, tehát a szociális kíváncsiság miatti válaszdadási torzítás elhanyagolható (Nábrády 2009) – ebből pedig abduktív módon az a következtetés vonható le, hogy a tény, hogy nem olvassunk, társadalmilag elfogadottabbá, ezzel pedig egyúttal beismarthatóvá vált. Csak mellékes szál, hogy a 2002 és 2005-ben elvégzett vizsgálatokban az emögött leginkább megfogalmazott ok az időhiány volt.

Tóth Máté 2018-as tanulmányában, amelyben a magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásait elemezte egy 2017-es országos reprezentatív lakossági felmérés alapján, kifejti, hogy a középiskolás olvasók aránya a 2001-es legutóbbi reprezentatív mérés óta csökkent. A havi egy könyvet olvasók aránya 12%-ról 7%-ra esett vissza, az egyáltalán nem olvasók aránya pedig 12%-ról 34,7%-ra nőtt. A gimnazisták és a szakképzésben tanulók közötti különbség megmaradt, de míg a rendszeresen olvasók számai a 2001-ben 17% (gimnazisták) és 9% (szakképzés) voltak, ezek a számok 9,9% (gimnazisták) és 2,6%-ra (szakképzés) estek vissza, ami sok szempontból minden bizonnyal egy SWOT-analízisben a közoktatás eredményességét fenyegető (*threat*) jelenségek kategóriájába esne. Mégis fontos következtetés lehet az, hogy az aktív olvasók csoportjában felülreprezentáltak a fiatalok és aktív tanulók – ezek szerint az iskolai évek alatt az olvasás mint fejlesztési keret még elérhető, későbbiekben viszont ennek funkcionális haszna csökken.

Az olvasásra irányuló motivációnak kulcsfontosságú szerepe van az élethosszig tartó tanulás kialakításában, mivel a motivált olvasók nagyobb valószínűséggel és mélységgel kapcsolódnak különféle szövegekhez, nagyobb kitartást mutatnak (Józsa–Steklács 2009). A motiváció a tartós és jelentős olvasási élmények hajtóereje, mivel azok az diákok, akik belsőleg motiváltak az olvasásra, nagyobb valószínűséggel tekintik az olvasást kötelezettség helyett élvezetes tevékenységnek (Locher 2019). Ez a pozitív hozzáállás az olvasáshoz

hozzájárul a jobb szövegértéshez, a (passzív és aktív) szókinccs fejlesztéshez és kritikai gondolkodás kialakításához (Józsa et al., 2017). Ezen felül pedig a motivált olvasók hajlamosabbak különböző műfajokat és témákat keresni, ezáltal kiterjesztve tudásukat, világlátásukat és perspektívájukat.

A 21. század digitális forradalmat hozott az oktatás minden területén, ebből természetesen az olvasáspedagógia sem maradhatott ki (Gombos et al. 2015). Az új technológia innovatív eszközöket kínál az olvasás oktatására, mint például az interaktív e-könyvek, hangoskönyvek és digitális könyvtárak változatos olvasási anyagai, amelyek aztán az egyéni preferenciák mentén alakíthatóak (pl. Goodreads.com, Gutenberg Project). A nemzetközi szcénában megfigyelhetőek próbálkozások arra, hogy játékosításon és egyéb oktatási alkalmazásokon keresztül tegyék lehetővé, hogy a fiatalok interaktív tanulási élményekben vehessenek részt, ezáltal élvezetessé és motiválóvá téve számukra az olvasás élményét (Tan 2018). Azonban a technológia integrálását megfontoltan kell kezelni, biztosítva, hogy ez inkább csak kiegészítse, ne pedig helyettesítse a hagyományos olvasást (Fathi 2009).

A kortárs (olvasás)pedagógiában egyre nő az igény a kritikai készségek fejlesztésére (Fábián 2014). Az egyszerű dekódoláson és szövegértésen túllépve a kritikai olvasáskészség arra ösztönzi a diákokat, hogy elemezzék, megkérdőjelezzék és végül értékeljék az olvasott információkat (Aloqaili 2012). Ez a megközelítés olyan készségekkel látja el a tanulókat, amelyekkel a későbbiekben képesek lesznek tájékozódni egy komplex és információban gazdag, felnőttek lakta világban, képesek lesznek mélyebben értelmezését adni szövegeknek, és ezáltal kreatív kifejezőkészségük is párhuzamosan fejlődik.

Számos tényező járul hozzá az olvasási motiváció alakításához, ezek között a személyes érdeklődés és preferenciák kulcsfontosságú szerepet játszanak, mivel a tanulók nagyobb valószínűséggel kapcsolódnak az olyan szövegekhez, amelyek az alapvető érdeklődési körükhöz jobban illeszkednek. Emellett úgy az otthoni, mint a formális oktatási környezet támogató és ösztönző mivolta is lényeges szerepet játszik, mivel ezek külön-külön, és együttesen is elősegítik az olvasáshoz való pozitív hozzáállás kialakulását (Yeo et al. 2014).

Az oktatásban megfigyelhető kihívások, mint például az olvasási nehézségek (diszlexia) vagy a változatos forrásokhoz való hozzáférés hiánya (az alacsony SES miatt), mind negatívan befolyásolhatják az olvasási motivációt. Az oktatásügynek és szülőknek is kiemelt figyelmet kell fordítaniuk erre, valamint célzott stratégiákkal kell kezelniük a fenti kérdéseket, hogy ezáltal minden tanulónak lehetősége legyen a megfelelő olvasási motiváció kialakítására és fenntartására. Mivel a fejlesztő biblioterápia az egészséges embe-
rekre és az általuk mindennap megélt problémákra és helyzetekre fókuszál, emiatt a szövegek sokkal szélesebb skáláját (pl. zene, irodalmi művek, filmek) használhatjuk. A következőkben azt kívánjuk megmutatni, hogy a fent említett szempontok hogyan érvényesülnek a biblioterápiás közegben.

Az olvasás mint önismereti út

A biblioterápia általában a szövegek, az irodalomterápia módszere pedig az irodalmilag kimagasló értékkel bíró szövegek használatán alapszik, egy olyan művészeti hagyományon, amely az emberi természetet és jelenségvilágot írja le az irodalom nyelvén. Az emberi élet teljesebb megértésének egyik legerőteljesebb eszköze az írott szavakban található, és nélkül minden, amit a konfliktusokról és az emberi szenvedésről tudunk, egy színi és üres lenne (Gladding [2021] idézi Kottlert [2017]). Az irodalom, az írott és a szóbeli kommunikáció számos módon segít, például a gyász feldolgozásában, a szocializáció

javításában és az önaktualizáció növelésében. Azzal a céllal dolgozik, hogy segítse a klienseket megoldásokat találni problémáikra, és oldja szorongásaikat az irányított (és reflektált) olvasás gyakorlatán keresztül (Doll–Doll 2011).

A fejlesztő biblioterápia a biblioterápia egy olyan formája, amelyet tanárok és más segítő foglalkozások használhatnak az egészséges populáció normál fejlődésének és önaktualizációjának elősegítésére (Pehrsson–McMillen 2005). A módszer alkalmas arra, hogy irányított reflexiót követően alternatív gondolkodási módokat dolgozzunk ki, átértékeljük a jelenségekkel kapcsolatos érzéseinket, és esetleg más cselekvési terveket alkossunk. Új készségeket tanulhatunk, és új viselkedési formákat gyakorolhatunk, és segíthet abban, hogy visszanyerjük a kontrollt általában véve az életünk és a megélt szituációk felett, lehetővé teszi számunkra, hogy empaticizáljunk másokkal (Gladding 2021).

A biblioterápia, azon belül az irodalomterápia eszköze erősítheti a valódi önismeret és a világ nagyobb fokú megértését (Gladding [2021] idézi Hynest és Hynes-Berryt [1986: 1]). A terápia folyamán a kliensek ráébrednek, hogy problémáik egyszerre általános és egyedi jellegűek, megértik, hogy sok más emberrel osztoznak azokon időtől, korszaktól, kultúrától és körülményektől függetlenül (Duffey 2015). Az irodalom építkező és építő jellegű műfaj, ennek okán a kreatív problémamegoldást is elősegítheti, és mivel egyszerre rekreációs tevékenység is, lehetővé teszi, hogy olvasóként még jobban elmerüljünk a képzelet világában. Ezen megfontolás mentén láthatjuk, hogy a módszer miként asszisztál a Rogers által leírt, egészségesen működő személy kialakulásához (Rogers 1951).

A terápiás folyamat lépései

A terápiás folyamatnak három fő tényezője van, ezek értelemszerűen a mű, a kliensek és a segítő szakember. Ahhoz, hogy optimális eredményeket érjen el, a biblioterápiának négy különböző szakaszon kell keresztülmennie: azonosulás, katarzis, belátás és univerzalitás (Gladding [2021] idézi Kelsch–Emryt [2003]). Az azonosulás szakaszában (1) a serdülők intellektuálisan azonosulnak a különböző történetekben található karakterekkel, helyzetekkel, és mivel csak közvetve élék át a történetet, biztonsággal tehetik azt. A katarzis szakaszában (2) a serdülők érzelmileg jobban belemerülnek az olvasott történetbe. Megértik a karakterek motivációit, átlátják a konfliktusokat, ezáltal a történet által okozott feszültség oldódik. Ez a szakasz vezet a belátás szakaszához (3), amelyben a serdülők az olvasottakat saját életükre vonatkoztatják (attitűdök, viselkedésminták). Végül, ha a biblioterápia sikeres, a serdülők elérnek az univerzalitás szakaszához (4), amelyben felismerik, hogy az általuk megélt problémák olyanok, amelyekben másokkal osztoznak.

A biblioterápia segítségével megtörténhet az egyéni etikán való túllépés és a közösségi etikára való átváltás. A nyitott gondolkodáshoz (Kemp 1963) hozzátartozik a különböző (szociális és egyéni) narratívák megismerése és befogadása, amely végül a társadalmi diverzitás növekedéséhez vezet – legalább az egyén fenomenológiai szintjén. A különböző korszakokból és akár társadalmi rétegekből, klasszokból és rasszokból származó narratívák (legyen azok ön- vagy csak fiktív életrajzok) megnyitnak olyan értelmezési kereteket, amelyek azelőtt az olvasó/befogadó számára nem voltak elérhetőek. Ezáltal empátiájuk és szociális érzékenységük is fejlődik, mivel a művek segítségével az egyén jobban megértheti saját beágyazottságát egy inerciarendszeren belül. Átvitt értelemben az irodalom segítségével megtörténhet egyfajta idő- és térbeli szövetségkötés egy jobb, emberibb világ érdekében. Így a művek által nyújtott viszonyítási pontok elérhetősége nagyobb, mint a saját élettörténetek által adott szűk idő- és térbeli közegben, mivel az irodalom rendre változatlan egzisztenciálékkal (Vyas 2024) dolgozik.

A szétszóródott én: szemben a valósággal

A posztmodern, neoliberális társadalmi keretek miatt a személyiség hajlamos a diffúzióra, a személyiségdarabok (szelf-részek) szétszóródnak, a referenciapontok az egyéntől eltávolodnak, a közösségi terek absztrakttá és nehezen elérhetővé válnak, egyfajta „folyékony modernitássá” alakulnak át (Bauman 2007). Habermas meglátása (Szöllős 2011) szerint a 18. századig az európai kultúra reprezentációalapú volt, ami annyit tesz, hogy az (uralkodó) osztályok igazolást nem igénylő hatalmi megnyilvánulásokkal jelenítették meg önmagukat alattvalóik előtt. Később egy sor nyilvános tér keletkezett, amelyek kívül estek az állam irányításán – például irodalmi szalonok, kávéházak, újságok –, a „közönség” megjelenésére és annak veszélyeire már Kierkegaard is felhívta a figyelmet (idézi Kőváry 2022). A társadalmi nyilvánosság növekvő tere egyre több alkalmat kínált szociális reprezentációra, így a társadalmi nyilvánosság mint harmadik tér jelenik meg (a család/bárátok és az állami szféra között). A posztmodernben viszont veszélybe kerülnek ezek a csatornák mint a civil létet megteremtő és magyarázó keretek, nagyvállalati vagy állami kontroll alá kerülnek – ennek eredményeképpen megjelenik a tömegkultúra, amely a valós vitakultúrát kiszorítja – és azzal a veszéllyel is jár, hogy az egyén, mivel ezeket a tereket nem uralja, nem megérteti magát, hanem mások félreértik őt.

Az irodalom remek fejlesztői „színtér”, mert a szerző korának teljes filozófiai palettáját megjeleníti, benne foglaltatik az adott tér és idő lételméleti, morális, lélektani, politikai, ismeretelméleti olvasata. Ezek a tudattartalmak, legyenek bár tudatos, tudatelőttés vagy tudattalan tartalmak, mind manifesztálódnak a művekben, explicit és implicit módon is. Amint Fűzfa Balázs írja 2023-ban megjelent művében, a véges és a végtelen találkozása ez, hiszen a véges léttel és lehetőségekkel élő személy találkozik az univerzálékkal, univerzálisan mindenkire igaz tartalmakkal, így személyesen tapasztalhatja meg a perceptált, szubjektív, fenomenális valóság és a mások által érzékelt, így feltételezhetően objektíválható valóságot (Fűzfa 2023: 26). Vagy Szerb Antal *Utazás és holdvilágában* tapasztaljuk meg, ahogy a hős, kiszakadva a hétköznapi valóságból, tudatosan meglassítja az időt, hogy megértse az adott narratívában elfoglalt helyét és szerepét.

Az irodalom a profán (prózai, hétköznapi) én és az ünnepi, emelkedett (mélységében megélt, megvizsgált) én találkozása. Itt a határtalan, időtlen találkozás rituálisan és keretek között a határossal, végessel, amelyet emberi létként azonosíthatunk. Egyszerre személyes és társadalmi tér ez, amely fogalmi és értéktisztázásra ad lehetőséget. A költői, szimbólumokon és metaforikus gondolkodáson alapuló gondolkodás lehetővé teszi az érzelmi szint (lásd hármasszemperszonalitás) bejárást. Az érzelmeket a világgal való kommunikáció csatornájaként értelmezzük, ezek szubjektív, fenomenológiai lefordítása történik a kogníció (megragadás és értelmezés) szintjén. A leegyszerűsített, redukcionista inger-válasz reakció keretei helyett adódik így egy mély, ha úgy tetszik, a kollektív tudatalanban gyökerező értelmezési keret. Ez ugyan az én időleges megsemmisülésével fenyeget, hiszen az olvasó feloldódik a műben, átadja magát annak, és az énvédő mechanizmusok kvázi transzállapotban nyugvó helyzetbe állnak. Tehát a haszonelvet (pragmatizmus) itt felváltja az esztétika (Kierkegaard 1992), a hagyományos énvédő mechanizmusok a csökkent tudatnívó miatt alacsonyabb fokozatba kapcsolnak. És mégis: a biológiailag vagy a társadalmilag értelmezett létbiztonság nem sérül. Tamási Áronnal (1932) szólva „*azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne*”, ezáltal tehát az irodalmi művekkel való foglalkozás virtuális otthonteremtés.

A biblioterápia mint mentálhigiénés fejlesztő eszköz választása mellett szól az is, hogy nem igényel nagyobb anyagi ráfordítást az intézményrendszer részéről (az intézményben

jelenlévő pedagógusok végezhetik). Így könnyen elérhető, és bizonyos formáiban gyakorlatvezetői jelenlét hiányában is működhet, és bár ez inkább (1) reflektálatlan, spontán munkát jelent – a megfelelő mű birtokában biztonsággal lehet használni. Célravezetőbb azonban, ha legalább (2) önreflexiót kérünk, de az ideális megoldás, ha az egyéni tartalmak a biblioterápia során (3) reflektáltan jelennek meg, mivel így, mint ahogy Gulyás írja (2014), a szociális konstrukcionizmus megfontolásait szem előtt tartva történik a közös jelentésadás a csoportban.

Az irodalommal való foglalkozás mint egy modern Léthe-parti piknik: célja, hogy elérjünk az univerzális primitív hajtóerőket, és megéljük a kollektív tudattalanból minket mint személyt megszólító tartalommorzsákat. Így válik az irodalom a tudati töredezettséget javító, az ego repedéseit kitöltő, rugalmas anyaggá; és így lesz a folyamat konstruktív, építkező pedagógiai munka (Nahalka 2006). Rugalmas, két okból: egyrészt könnyen beállítható a tőle vett távolságunk; másrészt nem kell vele semmit tennünk, ha nem akarunk, autogén módon is indulhatnak bennünk folyamatok, amire szükségünk van pont ott és pont akkor (egyszerre tudattalan és tudatos; spontán és akaratlagos).

Egy növekedésalapú, posztmodern társadalomban az irodalommal való foglalkozás egy kimondottan nemnövekedés-alapú tevékenység. Az irodalom nem tolakodó módon segíti a tudatosulást: egoközelvé, ismerős tartalomná tehet az egótól eltávolított élményanyagokat, ugyanakkor távolságot vehet egyéni problémáktól és azokat új perspektívába helyezheti. Az eltávolodás egy kevésbé személyes megélést jelenthet, így érzelmileg kissé távolabbról keretezheti újra a problémákat.

Végső soron a könyvek használata a kliens autonóm működését erősíti meg, segíti a lutheri gondolat mentén (Luthe 1962): nem lehet mindig ott a terapeuta, a könyvek, a szövegek viszont igen. Fokozatosan kell megtanítanunk számára, hogyan tud közelebb kerülni a szövegekhez, hogyan tudja azokat saját fejlődése érdekében működtetni. Brit példákból láthatjuk, hogy általánosságban vége a terápiás folyamatok időben elégtelenek, és több időt követel magának a páciens (lásd *We still need to talk* című jelentést 2013-ból). Ezt a hiányt tudja – ha csak részlegesen is – pótolni a terapeutát helyettesítő könyv/szöveg, vagy a hosszabb távon megalapozott kliensi biblioterápiás öngondoskodás.

A szereplők azonosítása és szerepazonosítások

A biblioterápia ismert formákra alapoz, mivel a szövegek, narratívák mindig velünk voltak, és az én és a világ (tehát akár a habermasi életvilág) megfogalmazásának (Weiss 2014) és manifesztációjának lehetőségét nyújtják számunkra. A szövegek üres helyekkel dolgoznak (ellentétben a filmekkel, feldolgozásokkal), és ezek az üres helyek adnak lehetőséget a befogadónak, hogy a saját viszonyulásáról gondolkozzon, szerep-próbákat tegyen. Így a szövegek identitás-teszteké válnak, ezzel elősegítve a vikariáló hatást és modell-tanulást (Carver–Scheier 2006). A terapeuta vezetővel történő átdolgozás pedig biztonságot és kereteket ad a kliens számára a személyiségfejlesztő munka során.

A biblioterápia módszere azért is hatásos, mert a művekben megjelenő hősök három, de akár négy dimenzióban is körüljárhatók. Kvázi omniszciens olvasóként vélekedéseket és elméleteket alkothatunk rejtett és nyílt motivációikról a történet során; körbejárhatjuk és megfigyelhetjük karakterüket, anélkül, hogy voyerizmussal vádolnának minket. És a negyedik dimenzió: megállíthatjuk a történet folyását, visszaugorhatunk a történetszál előbbi pontjaira, megérthetjük a történetszálak összetartását és különválását; ilyen értelemben szétszálazhatóvá válik a karakter létfonala. Sőt, a gadameri és iseri hermeneutikai kör többszöri megélése új és új tartalmakat adhat az addigi olvasathoz. Ésszerű Binswanger megfontolását is homloktérben tartanunk, amint Kőváry (2022) taglalja: kétféle élet-

történet jelenik meg az egyén életében, ebből egy az úgynevezett külső (objektív tapasztalatok), a másik pedig a belső narratíva. Ez utóbbi belső élettörténeti leírással lesz dolgunk a biblioterápiás foglalkozások során, hiszen itt az emocionális tapasztalat személyes összefüggéseit vizsgáljuk.

A művekben szereplő hősök már a homéroszi, új emberkép alapján épülnek fel, tehát a passzív, elviselő szerepből (páciencia) aktív cselekvővé (aktor) válnak. Ám ahogy Nemes László fogalmaz:

„Odüsszeusz története arra mutat rá, hogy nem mindig bölcs dolog bízni a saját erőnkben és morális tartásunkban, számos esetben hasznosabb lehet előzetes elkötelezettségeket eszközölnünk személyes integritásunk megőrzése érdekében.” (2012: 73).

Nemes olvasata már elénk tárja a felelősség és elkötelezettség kérdését is, amelyeket ugyancsak egzisztenciálékként fogadunk el, és amelyek belátását és megélését a biblioterápia eszközével jól fejleszthetünk.

A műveken keresztül a serdülők számára is átélhetővé válik az emberi nagykorúsodás, a fejlesztési cél, mint ahogy azt már említettük, hogy ugyanezt a fejlődési folyamatot a kliens is vigye végig a személyes, belső élettörténetében is. Meg kell találnia, hogy ki a személyes hőse, mit tenne a helyében, ezek a már említett vikariáló szerepprobák (Zajonc 1965). Végig tudja gondolni, hogy mit tehetne a hős másként a helyünkben (lásd varázspálca-elv a coaching gyakorlatából). Végül pedig le kell vonnia a következtetést, hogy mit tanulhat mindebből – tehát a már említett enabling folyamatát nyitjuk ezzel meg (Sadique 2023).

A művekben a negatív (én)tartalmak is megjelenhetnek mint az élet természetes részei. A pufferhatás által ezek énközeli fenomenológiai helyzetbe kerülhetnek és kezelhetővé válhatnak, amely mozzanat a toxikus pozitivitás (Kőváry 2022: 722) ellen dolgozik (Feltner 2023). Csak példaként: József Attila, Csáth, Mikszáth tematikájának szükségszerűsége fontos kulturális ellenpont a fent említett pozitívizmussal szemben, a világ megértéséből nem maradhatnak ki ezek a negatív valóságelemek sem. A folyamatok során elénk táruló (személyiség)hibák mint útjelzők jelentik az átkeretezés, a reparatív megélés lehetőségét, ezáltal az én teljes integrációját segítik elő.

Itt felmerül annak a kérdése, hogy mennyire kell a hősnek adaptálnia a környezetéhez (lásd Semprúnál a Hans-féle választás: ne azért öljenek meg, mert zsidó vagyok, hanem mert ellenálló – tehát Hans választása az ágencia a pácienciával szemben). Válaszolnunk kell tehát, hogy mennyire fontos a kritikátlan, pozitív pszichológián alapuló reziliencia, vagy az ezzel szemben megjelenő, énazonosabb ellenállás és kitartás. Ez hozhatja a hős pusztulását, de ha mindez egy filozófiai egységben történik (Bradatan 2021) – tehát vannak megfigyelői, így nem marad a tudatoson kívül, hanem abba szervesen belefoglaltatik –, akkor akár a személyes pusztulás is öntranszcendenciát, jelentést hordoz (és így jelenthet akár felemelkedést is). Ezáltal a hőst egy már létező hősi hagyományba építi bele, így szerves egységgé kovácsolja az egyéni szenvedést: az elszigetelt, egyéni szenvedés értelmes, egy közösségben megélt sorssá. Ami ekkor történik, az egy közös jelentésadás, akarati fókusz általi teremtés – ennek pedig identitás-szervező ereje van az olvasó számára, hiszen akár az adott térből és időből kiszakítva adhat értelmet, és köti össze multidimenzionálisan a karaktert bizonyos univerzálékkal, változatlan emberi értékekkel. Tehát a ráirányuló figyelem nélkül csak melodramatikus karakter ezáltal több mélységet, hangot, hátteret és motívumot kap, az egyébként csak novellisztikus töredékekből álló története valódi regénnyé válik – ha így nézzük, akkor az akcidentális, vele látszólag csak véletlenszerűen megtörténő lét egyszerre önéletírássá nemesülhet, ahol valódi, akarattal és szándékkal bíró aktorrá válik a szereplő.

Mélységszabályozás

Ehelyütt meg kell említenünk, hogy biblioterapeutaként miért fontos a terápiás munka mélységszabályozása. Terápiás mélységnek azt a kapcsolati mélységet tekintjük, amelybe a kliens és a segítő lemerészkedik – ez határozza meg a foglalkozásokon tárgyalt témák komolyságát (Mearns–Thorne 2010). Ennek szabályozása gyakorlatot igényel, neuralgikus pontja, hogy a személyiséggel dolgozunk (a kliens és a terapeuta személyiségével egyaránt), így óvatosságnak kell lennünk. Egykori kiképzőm, Varga József szavaival: csak azt az ajtót nyissuk ki, amelyiket alkalomadtán be is tudjuk zárni. Viszont a túlzott óvatosság sem mindig célravezető, frusztrálhatja a csoportot. Munkánk során a heideggeri *beugró gondoskodás* (Kóváry 2022) helyett az *elébeugró gondoskodást* célszerű megcélozni. Klasszikus értelemben a beugró gondoskodás esetén a segítő szakember a kliens helyett – színházi hasonlattal élve – „beugrik”, és helyette cselekszik. Ez egy maladaptív, regreszív törekvést ír le a kliens részéről, hogy felelősségvállalás nélkül, mással oldatná meg a feladatait. A számunkra fontosabb, elébeugró gondoskodás közös gondolkodás után visszadelegálja a problémát a kliensnek, hogy azt megnövekedett önismerettel és énerőkkel adaptív módon megoldja. Itt hosszasan lehetne sorolni azokat a lélektani megfontolásokat, amelyek a legjobb szándékú túlgondoskodás és a kliens későbbi önállótlanága közötti közvetlen negatív kapcsolatot írják le (Lukianoff–Haidt 2018), de mivel pedagógiai folyamatokról beszélünk, ennek csak az alkalmazott vonatkozásai lényegesek számunkra. Ahelyett, hogy a modern pszichoterápia redukált és elgépiesített emberképét alkalmaznánk, amely a beavatkozásokat uniform technikákká hajlamos redukálni (*tekhné*), javaslatom szerint ebben a kérdésben is a segítő pedagógusok gyakorlati tapasztalatában, arisztotelészi értelemben *phronesis*ében kell megbíznunk. Feltevésem szerint tehát egy gyakorlott pedagógus szakember számára jól érezhető, hogy az empátiás skála melyik fokán jár éppen a folyamat és a kliens (Mearns–Thorne 2011), így a fejlesztő biblioterápia eszköze egy jól szabályozható, inkább alacsony-közepes impaktú, direktív fejlesztői beavatkozásként használható pedagógiai környezetben is. Ezt mutatta ki Paul Montgomery és Kathryn Maunders 2015-ös nagyszámú vizsgálatot összevető metaanalízise is (Montgomery–Maunders 2015).

A vizsgálatok szerint még az érzékeny kliensek is biztonságban érezték magukat a biblioterápiás ülések alatt, és képesek voltak elkezdni a mélyebb lelki szinten történő önbejárást és önfelfedezést (Holman et al. 2019).

A terápiás munka folyamán a kliens saját életében szereplő személyek beazonosítása is megtörténhet. Ha felismerjük, hogy valójában ezeket a szerepeket sokszor mi adjuk, ezáltal azok átírhatóvá válnak (jelentőségük növelhető, csökkenthető), új szereplőket írhatunk be, nem kívánt szereplőket homályosíthatunk el az élettörténetünkben. A terapeuta – de még inkább a terápiás folyamat maga – mint szerkesztő és korrektor dolgozik, nem mint szellemíró, tehát direkt, didaktikus módon ne írjunk bele más személyes narratívájába. Fontos szem előtt tartanunk, hogy a fejlesztői munka során az előre, „kívülről” megírt szkript blokkolhatja a fejlődést (feltéve, hogy annak elemei még éntávoli helyzetben vannak). Viszont – amint arra Pintér is figyelmeztet (2015) – a tanácsadási folyamatban a túlzott indirektivitás kontraproduktív lehet, mivel növelheti a segítségért folyamodóban a tehetetlenség érzését, végső soron pedig frusztrációját.

A végső cél tehát a kliens saját maga által megalkotott, megírt életútjának kialakítása, ez a döntő mozzanat. Lényegében a fent taglalt egzisztenciális keretben végzett fejlesztő biblioterápia egy tematikus rendszer segítségével integrálja a tudattartalmakat, és segíti az értelemkeresést, értelemtalálást is (Sárkány 2023). A valódi fejlesztői kudarc a saját

élettörténet megírásának (vagy legalább annyi, hogy abban aktorként szereplünk) kudarcra, ilyenformán az egzisztenciális kudarc a saját lét kitöltésének és önmagunk megalakításának elmulasztása (Bradatan 2021). A biblioterápiás munka olyan tehát, mint egy kádár tevékenysége. A széttöredezett egorészeket így lehet az értelem abroncsával helyükre illeszteni, ezáltal működőképesebbé tenni. Így az egyéni lét hordója az önismereti kádármunka folytán megtelhet jelentéssel, kiteljesíti saját Gestaltját, és valóban hordóvá, a lét hordozójává válhat.

A terápiás idő

A mindennapi életünk során a történések és az azokban tükröződő személyiség elmosódik, és „tükör által homályosan” tűnik fel előttünk. Az időbe való belevetettségek okán nehéz érzékelni, mert a folyamatos mozgás és változás majdhogynem lehetetlenné teszi a reflektív gondolkodást. Ezért az egyik terápiás, fejlesztői cél a gyorsuló (vagy felgyorsultnak érzékelt) idő megfékezése. A Ricoeur (1984) által megadott mindhárom idősík megjelenik a terápiás munkában, hiszen a vikariáló átélés (Vörös 2022) segíti (1) az identitás formálását – időtől és tértől függetlenül tud kapcsolódni emberi közösségekhez. A történetek (2) narratív jellege adja azt a struktúrát, amelyek nem csak statikus adatok többé, hanem szerves és egységben értelmezhető részei egy történetnek, amelyen keresztül megértjük az emberi viselkedést. És végül a (3) történetalkotás szerepe is megjelenik, kiváltképpen a saját narratíva „írásakor” és annak közös értelmezésekor.

A biblioterápiás foglalkozások során meglassítjuk az érzékelést, fókuszot váltunk, bizonyos részleteket elhomályosítunk, más részleteket pedig felnagyítunk. Itt a binswangeri értelemben vett, minket körülvevő világgal, az *Umwelt* és *Mitwelt* kérdésével dolgozunk, valamint azzal, hogy abban miként jelenik meg saját egzisztenciánk, az *Eigenwelt* (Ghaemi 2001).

Nem célunk az idő megállítása, de annak a prousti értelemben vett felfogása, meglassítása és abban önmagunk pontosabb elhelyezése mindenképpen a fontos kérdés, mert ez ad lehetőséget reflexióra személyes történéseink kapcsán. Az írott szöveg (ld. Pennebaker kísérletei, 1993) saját haladási tempót tesz lehetővé, ezalatt érthetjük az olvasás, a gondolkodás és a megélés tempóját is. A terápiás foglalkozásokon az irányított együttgondolkodás markánsan kijelöli a nietzschei úr-szolga viszony határait: urak leszünk az idő felett, hisz az nekünk szolgál, az annak való kitétségünk – ha csak rövid időre is – alacsonyabbá válik. A foglalkozáson túl viszont az idő uralkodik felettünk, annak alattvalói vagyunk, az átgondolatlanság okán csak hány-vet minket a sorsunk.

A művekkel való munka mentálhigiénés keretben értelmezett hatásmechanizmusa

A művekkel és azokon keresztül önmagunkkal való törődés végső soron a *filautia* (önszeretet) és az *autarkia* (önellátás) klasszikus programját indíthatja be (Germer–Neff 2013). A biblioterápiás munka így egyfajta asszisztált empátiagyakorlatként is felfogható, először elsősorban önmagunkkal és aztán másokkal szemben, hiszen a művekkel való foglalkozás hosszú távon növeli az elfogadás szintjét (Mar et al. 2008).

A terápiás foglalkozás célja tehát a *receptív*ből eljutni a *produktív*: befogadóból aktív szerzővé, authorrá (actorrá) az alábbi pontok mentén:

1. olvasóból (*sensation*: érzékelés)
2. befogadóvá (*perception*: tudatosítás), abból
3. önéletrajz-íróvá (*cognition*: kognitív keretek átírása, jelentésadás): saját forgatókönyvek fellelése és lejegyzése, abból
4. önéletíróvá (*action*: változás-változtatás, amelyben már aktív cselekvők, aktorok vagyunk): kreatív és kritikai megalkotása a saját hőstörténetnek, a saját önírányított

szkriptnek megírása a cél. Vegyük például az élettörténeti (*life story coaching*) modelleket, kognitív viselkedésterápiás beavatkozásokat vagy Pennebaker önéletírását (Pennebaker 1993).

Egy folyóvízi evezés hasonlatával élve képzeljük el: a művel való munkálkodás egyéni evezés, lényegében kognitív átdolgozó folyamat. Amikor azt közösen dolgozzuk fel, akkor összekapaszkodunk a hajókkal, és együtt „csorgunk”, együtt gondolkodunk, ez az úgynevezett *kollaboratív empirizmus* (Perczel Forintos–Mórotz 2010). Akár meg is pihenhetünk egy öbölben, és visszatekintünk a saját életünkre (reflektív átdolgozás – átkeretezés), vagy előre is nézhetünk (tervezés – jövőbeli irányultság), majd a közös munka után saját utakra indulunk, végül következik a kikötés egy biztos ponton (az élet értelmességének dilemmája). Ugyanakkor nem lehet végig a holtágban maradni, hiszen fennáll a veszélye, hogy az elválaszt minket az élet fősodrától, és eszképzimussá válik (Erikson 1968), esetleg megrekeszt minket a fejlődésben, továbbhaladásban. A cél a saját tempóban történő előrehaladás a fősodorban, amely tele van élettel.

A terápiás munka reflektív lépéseiben a gadameri fenomenológiai-hermeneutikai kör működik, a folyamatos reflektív és önreflektív munka kulcsmozzanat, mivel lényegében áttételesen pszichoedukatív jelleggel is bír. Ebben a tekintetben valószínűleg nem járunk messze attól a fenomenológiai körtől sem, amelyről Iser értekezik (idézi Huba 2003). Ahogy Huba fogalmaz (i. m.), e folyamat során az olvasó tudatosan és módszeresen tartózkodik minden ítélettől, amely közvetlenül vagy közvetve a külvilágra vonatkozik, és ennek következtében a valóság létének feltételezése elválik a külső tapasztalati dimenziótól, a világot zárójelbe teszi (fenomenológiai redukció vagy *bracketing* útján), ugyanakkor nem dekonstruálja azt. Ezt követően a szöveg és az olvasó/értelmező nem kerül a teljes kognitív kiüresedés állapotába, hanem a szövegről alkotott tudati kép megmarad, és megkezdődik az „üres helyek” (Iser 1996) kitöltése, amely egy interaktív folyamat, ennek során a szöveg és az értelmező tudati horizontjai dialógust kezdenek egymással.

A foglalkozások során így elfogadó, ítélkezéstől mentes közegben (személyes és csoport *epokhé*: Bene 2023) az egyén találkozik éntávoli tudattartalmakkal, amelyeket először csak (a) mások történeteiként lel fel az adott szövegekben, majd (b) mások arra adott reflexióiként. A biblioterápiás foglalkozások során ezek aztán szóban is elbeszélte személyes tartalommal válhatnak, majd az ülést követő írásbeli munkákban is megjelenhetnek.

Összegzés

Ahogy Vörös Klára Ilona is fogalmaz, a művészet az emberi lét fenomenológiai valóságának mélyebb megértésére képes (2022), és ez talán éppen azért van, mert világfelfogása nem egyenlősíthető sem a biológiai, a szociológiai, a pszichológiai vagy a filozófiai rendszerekkel. Ezeket redukcionizmusuk miatt csak feltételesen használhatjuk az iskolai személyiségfejlesztő munkában, míg a biblioterápia, különösképpen az irodalomterápia, az egész személlyel és annak teljes fenomenológiai spektrumával dolgozik. Képes meglátni, akár meg is állítani a (terápiás) időt, így lehetőséget ad az introspektív kontemplációra. Mivel egzisztenciális univerzálékkal dolgozik, az aktuális időn és téren átívelve a vikariáló átélésre és szereppróbákra ad lehetőséget, a saját és a szereplők sorsának összehangolásával pedig a kognitív átkeretezést segíti elő. Konstruktív pedagógiai keretben célja az élettörténeti építkezés, az értékrendezés, így végeredményben, megfelelő kezekben használva az önismereti fejlesztést támogatja.

Irodalom

- Aloqaili, A. S. (2012): The relationship between reading comprehension and critical thinking: A theoretical study. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 24(1), 35-41. DOI:10.1016/J.JKSULT.2011.01.001
- Bauman, Zygmunt (2007): *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Bene Adrián (2023): Epokhé és idegenészlelés a fenomenológiában. Az empátia/beleérés és a megérzés problémája. *Elpis Filozófiatudományi Folyóirat*, 16(1.), 167-181. DOI: DOI: 10.54310/Elpis.2023.1.11
- Bradatan, Costica (2021): *A hős filozófus – a gondolkodók veszélyes élete*. Budapest: Pallas Athéné Könyvkiadó Kft.
- Carver, Charles S. – Scheier, Michael F. (2006): *Személyiségpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Doll, Beth – Doll, Carol (2011): *Fiatalok biblioterápiája*. Bp.: Könyvtári Intézet. https://ki.oszk.hu/sites/default/files/dokumentumtar/biblioterapia_gyermekeknek_es_serduloknek.pdf [2024.03.12.]
- Duffey, T. (2015, June 18–20): *Creativity in counseling: Fostering effective and resilient counseling practice collaboratively* [presentation]. 1st American Counseling Association/Asia Pacific Counseling Conference, Singapore. <https://slideplayer.com/slide/6616777/öss> [2024.02.24.]
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Fábián Gyöngyi (2014): *Kritikai gondolkodás az osztályteremben*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fathi, Ihmeideh (2009): The Role of Computer Technology in Teaching Reading and Writing: Preschool Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 24:1, pp. 60–79. DOI: 10.1080/02568540903439409
- Feltner, M. E. (2023): *Toxic Positivity and Perceptions of Mental Health*. https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1611&context=senior_theses [2024.01.14.]
- Fűzfa Balázs (2023): *Szemben a valósággal*. Szombathely: Savaria University Press.
- Germer, C. K. – Neff, K. D. (2013): Self-Compassion in Clinical Practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856–867. DOI:10.1002/jclp.22021
- Ghaemi, S. N. (2001). Rediscovering existential psychotherapy: The contribution of Ludwig Binswanger. *American Journal of Psychotherapy*, 55(1), 51–64. DOI: 10.1176/appi.psychotherapy.2001.55.1.51
- Gladding, Samuel T. (2021): *The creative arts in counseling*. Alexandria, VA: American Counseling
- Gombos Péter – Hevérné Kanyó Andrea – Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14-18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 65(1–2.), 52–66.
- Gulyás Enikő (2014): A biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolata. *Iskolakultúra*, 24(7–12), 43–49.
- Holman, L. F. – MacGillivray, L. – Salem, W. – Tarbett, L. B. (2019): Book club groups to aid relational connection and trust among addicted trauma survivors. *Journal of Creativity in Mental Health*, 14(1), 37–53.
- Huba Márk (2003): Szövegközpontúság helyett. In: *Szövegek között VII.* (Irodalomelméleti tanulmányok). SZTE BTK Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék. pp. 49–64.

- Iser, Wolfgang (1996): Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In.: KISS Attila Atilla - KOVÁCS Sándor s. k. - ODORICS Ferenc (szerk.): *Testes könyv I.* Szeged: Ictus és JATE, Irodalomelméleti Csoport.
- Józsa Krisztián – Fiala Szilvia – Józsa Gabriella (2017): A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire. Egy irodalomtanítási kísérlet tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 10 (1), pp. 19–27.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109(4), 365–397.
- Kemp, C. G. (1963). Improvement Of Critical Thinking In Relation To Open-Closed Belief Systems. *The Journal of Experimental Education*, 31(3), 321–323.
[DOI:10.1080/00220973.1963.1101078](https://doi.org/10.1080/00220973.1963.1101078)
- Kierkegaard, Søren (1992): *Either/Or: A Fragment of Life*. Translated by Alastair Hannay. Edited by Victor Eremita. Penguin Classics.
- Könyvolvasási és könyvvásárlási szokások, TÁRKI, 2020.
https://mkke.hu/mediatar/fajlok/tarki_olvasas2020_tanulmany2 [2023.12.18.]
- Kőváry Zoltán (2022): *Bevezetés az egzisztenciális pszichológiába*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Locher, Franziska Maria (2019): The Relation Between Students' Intrinsic Reading Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts. *AERA Open*, 5(2), pp. 1–14.
- Luthe, W. (1962): Method, Research and Application of Autogenic Training. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 5(1), 17–23. [DOI: 10.1080/00029157.1962.10401923](https://doi.org/10.1080/00029157.1962.10401923)
- Mar, R. A. – Oatley, K. – Djikic, M. (2008): Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & Emotion*, 22(3), 477–494.
- Mearns, Dave – Thorne, Brian (2011): *A személyközpontú pszichoterápia és tanácsadás a gyakorlatban*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Nábrády Mária (2009): A hazugság a mindennapokban. In: *Alkalmazott Pszichológia*, 11(1–2), 27–54.
- Nahalka István (2006): A tanulás pedagógiai értelmezése. In: Nahalka, István (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. pp. 9–19.
- Nemes László (2012): Szituáció, erény és lelemény: Az erkölcsi felelősség kérdése egykor és ma. *Magyar Filozófiai Szemle*, 56(3), 65–81.
- Pehrsson, D. E. – McMillen, P. (2005): A bibliotherapy evaluation tool: Grounding counselors in the therapeutic use of literature. *The Arts in Psychotherapy*, 32(1), 47–59.
- Pennebaker, James W. (1993): Putting stress into words: health, linguistic, and therapeutic implications. *Behav. Res. Ther.* 31(6), 539–548.
- Perczel Forintos Dóra – Mórotz Kenéz (2010): *Kognitív viselkedésterápia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt. pp. 279–280.
- Pintér Gábor (2015): A humanisztikus pszichológián alapuló pszichoterápiás irányzatok. In: Szőnyi Gábor (szerk.): *A pszichoterápia tankönyve*. Budapest: Medicina Könyvkiadó. pp. 309–323.
- Ricoeur, Paul (1984): *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rogers, C. R. (1951): *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sadique, F. (2023): Transformational Coaching Methodologies. In *Transformational Coaching for Effective Leadership* (pp. 183–196). Productivity Press.
[DOI:10.4324/9781003304074-12](https://doi.org/10.4324/9781003304074-12)

- Sárkány Péter (2023): *Értelemközpontú humanizmus : Bevezetés Viktor E. Frankl munkásságába*. Budapest: Ursus Libris.
- Semprún, Jorge (2006): *A nagy utazás*. Budapest: Európa Kiadó Kft.
- Szerb Antal (2021): *Utazás és holdvilág*. Budapest: Magvető Kft.
- Szöllős Péter (szerk., 2011): *A filozófia nagykönyve*. Budapest: HVG Könyvek.
- Tamási Áron (1932): *Ábel a rengetegben*.
<https://mek.oszk.hu/01000/01082/01082.pdf> [2024.01.23.]
- Tan, Y. L. L. (2018): Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. *Online Learning*, 22(2), 141–155.
[DOI:10.24059/olj.v22i2.1167](https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1167)
- Tóth Máté (2018). A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben: Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiről. *Könyvtári Figyelő*, 28(1), 45–60.
- Vörös Klára Ilona (2022): Amikor Anna voltam : Módszertani töprengések az Anna Karenina című regény biblioterápiás feldolgozásához. In: Szabó Sára, G. – Gombos Péter (szerk.): *Módszertan és megújulás : Válogatás a MATE Neveléstudományi Intézet szakmódszertani tanulmányaiból*. Gödöllő: MATE Press, pp. 99–111.
- Vyas, M. K. (2024). The Need To Be Significant: Proposing “Existential Need” based on Irvin Yalom’s “Existential Givens”. *International Journal of Research and Analytical Reviews*. Volume 11, Issue 1, 691-698.
- We still need to talk - jelentés (mind.org.uk):
<https://www.mind.org.uk/media-a/4248/we-still-need-to-talk-report.pdf>
[2024.03.22.]
- Weiss, J. (2014): Az „életvilág” fogalma a kései Habermasnál. *Szociológiai Szemle*, 24(3), 4–17.
- Yeo, L. S. – Ong, W. W. – Ng, C. M. (2014): The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791–814.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149(3681), 269–274.

SUMMARY

Bibliotherapy as a tool of personality development

Reading, and engaging with literary works in general, can be exceptionally significant for an individual's development and social integration, as reading motivation can be a key factor in lifelong learning. Motivated readers connect more deeply with various texts, show greater persistence, and possess better comprehension and critical thinking skills.

In the field of reading pedagogy, there is an increasing emphasis on developing critical reading skills. These skills encourage students to analyze, question, and evaluate the information they read, thus equipping them to navigate a complex and information-rich world.

Closely related to the above is the method of developmental bibliotherapy, which utilizes a wide range of texts to help solve everyday problems and facilitate overall progress in our lives. Bibliotherapy sessions use the language of literature, which describes human nature and phenomena in their complete, universal phenomenological sense. This method can assist with various issues, such as processing grief, improving socialization, and enhancing self-actualization. Through it, we can find a balance between individual and communal values and foster self-awareness and social sensitivity.

This study outlines the steps of the bibliotherapeutic process and explains how literary works can be used for personal development in response to the challenges of a post-modern society. Books and texts can strengthen an individual's autonomy and contribute to improving and maintaining long-term mental well-being. The ultimate goal of therapeutic work is for clients to develop their unique life paths through deep self-reflection and self-knowledge, finding meaning in their lives.

Under the guidance of a bibliotherapist, clients receive safe boundaries during their personal development work, as the negative contents depicted in literary works are presented as natural parts of life. This buffering effect can make personal issues more relatable and manageable. Texts thus function as tools for identity testing, facilitating vicarious experiences and model learning. The conflicts depicted in the works and their personal parallels serve as therapeutic signposts, appropriately guiding the possibilities for reframing and reparative experiences, thus helping the full integration of all parts of the self.

The study also addresses the regulation of therapeutic depth and the conscious management of therapeutic time and perceptual focus. During bibliotherapy sessions, readers can undergo personal development that enables them to become active participants in their own lives, begin rewriting and revising their life stories, and find new meaning in them. This process aids in becoming more conscious not only in relation to ourselves but also in our relationships with others, as the method increases levels of acceptance and empathy.

Keywords: mental health, bibliotherapy, life story, critical thinking, personal development, phenomenology



A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0.