



RAJNAI LÁSZLÓ

„Nyelvem határai világom határait jelentik.”¹

Fejlesztő biblioterápiás tevékenység nyelvórai keretben

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.01-02.02>

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

A wittgensteini tételnek különös csengése van ma. Narratívákban élünk, szövegekkel kommunikálunk, melyek felvillannak a telefonok képernyőjén, ha a közösségi alkalmazásunkat nyitjuk meg vagy ha egy kis kikapcsolódásért felkeressük a média bármely platformját. Befogadók, értelmezők és alkotók vagyunk egyszerre. A szövegek lépten-nyomon velünk vannak, kísérnek bennünket, így a nyelvi és szövegértési kompetenciánk is folyamatos használatban van, túlmutatva a pusztán kommunikáción. Saját, családi és nemzeti (ez a sor világnézet szerint folytatható) élettörténetünk is ilyen – felismerésre, befogadására és feldolgozására váró – szöveggörögpusz. Ezeknek a megfelelő szintű értelmezése, a nagy metanarratívákban való elhelyezése az én értelmi, érzelmi és morális sarokkövét jelenti, az énképet és az életvezetést elemi szinten befolyásolja. Éppen ezért a szövegekkel történő munka és az ehhez kapcsolódó készségek fejlesztése a mindenkori pedagógia feladata is.

PROBLÉMAFELVETÉS

A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény, amely egyértelmű kereteket állít fel az oktatás céljait és vizsgakövetelményeit illetően, kiemelt célként határozza meg a szövegértési és szövegalkotási készségek, képességek tudatos fejlesztését. A 2020-as NAT a szövegértéssel foglalkozva az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciákból indul ki, ezek közé tartoznak a kommunikációs (anyanyelvi és idegen nyelvi) és a tanulási

kompetenciák. Ezek fejlesztését majdnem minden tantárgyi terület feladatul kapja, hiszen a nyelvi kompetencia minden kulcskompetencia és műveltségi terület keretében aktiválódik, és olyan alapkészséget jelent, mely a diák későbbi adaptivitását, a társadalomban való boldogulását és az élethosszig tartó tanulását alapozza meg.

Mindeközben azt tapasztaljuk, hogy az autonóm olvasók száma csökken (*Gombos és mtsai.*, 2015; *Tóth*, 2018), a hazai és nemzetközi felméréseken pedig egyre romlanak a szövegértési kompetenciaeredmények. Ez

¹ Wittgenstein, 1989, 34. o.

a két probléma a köznevelést komplex kihívások elé állítja: úgy tűnik, hogy ezen készségek fejlesztése egyre inkább az iskolarendszer feladata lesz. Ennek a kihívásnak a mai pedagógia meg is kíván felelni, miközben, mint a fentiekben utaltunk rá, az iskolai nevelés-oktatás ennél összetettebb célokat is maga elé tűz.

A Köznevelési törvény, a pedagógusok életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény, illetve a kerettantervek a tantárgyakhoz kapcsolódó kompetenciák és jártasságok mellett a tanulói személyiség tudatos fejlesztését is párhuzamos célként jelölik ki – így a feladat még összetettebbé válik. A pedagógus kettős célja tehát a gyermek lelki és szellemi fejlődésének segítése, a pedagógiai kultúrát pedig a tanuló elfogadása, a bizalom, az empátia és az egyéni bánásmódra való törekvés kell hogy jellemezze. Emellett a közösségépítést is kiemelt feladatként kezelik a jogszabályok, ezen belül a beilleszkedési nehézséggel küzdők segítése és a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése ugyancsak központi kérdés. A pedagógusok előmeneteli² és teljesítményértékelési³ rendszere konkrét kompetenciák mentén fogalmazza meg ezeket az elvárásokat: a negyedik kompetencia a komplex tanulói személyiségfejlesztésről szól, az ötödik pedig a közösségfejlesztésről.

A köznevelés nem tudja megkerülni azokat a szociális változások okozta kihívásokat sem, amelyek a diákok számára stresszt okoznak, és emiatt napi szinten meg kell küzdeniük velük (Selye, 1964, 1976).

A serdülőket terhelő, normatív fejlődési kríziseket okozó bio-pszichológiai változásokat akcidentális krízisek is kísérhetik (Erikson, 1968), melyek ezt a korosztályt kimondottan érzékenyen érintik. Az identitás és intimitással terén egyébként is bizonytalansággal küzdő fiatalat traumaként érheti egy kapcsolati veszteség, az életében bekövetkező szociális (bullying, bántalmazás stb. formájában megvalósuló), illetve egészségügyi vál-

tozások. Az ilyen esetek és a hangulatzavarok növekvő előfordulása (KSH, 2019) miatt megfontolandó, hogy az egyébként nem mentálhigiénés területen működő pedagógus

minden olyan területet
aktivál, amelyben
kompetensnek érzi magát

számára is megfelelő eszközök állnak-e rendelkezésre annak érdekében, hogy a törvényben foglalt tartalmi fejlesztésen túl a tanulók lelki fejlődését és egészségmegőrzését is támogassa: a pedagógia kettős mandátuma (Sárkány, 2023) által előírt feladatait – az oktatást és a nevelést – egyaránt beteljesítse.

E kettős, oktatási és nevelési cél elérése érdekében az iskola és a pedagógus minden olyan területet aktivál, amelyben kompetensnek érzi magát (Wang, 2024). Hogy ez a kompetencia meddig terjed, azt a mindenkori egyéni pedagógusi tudások, készségek és attitűdök határozzák meg. A szövegfeldolgozás és kritikai elemzés mint komplex nevelési feladat minden pedagógus sajátja, és nem csak azok a területek kell hogy foglalkozzanak vele, amelyeket a szokásrend alapján ezzel kapcsolatban felelősséggel ruházunk fel, például az irodalom, a filozófia, az etika vagy a közösségnevelés-tanórák.

² 326/2013. Kormányrendelet

³ 18/2024. BM rendelet

A fejlesztő biblioterápia egy olyan módszer, amely a szövegekkel, narratívákkal való találkozásokon keresztül a pedagógus személyiségfejlesztésben vállalt feladatának betöltését meg tudja segíteni (Bartos, 1989; Doll és Doll, 2011; Gladding, 2011). A formális nevelésben az ilyen foglalkozásokat többnyire irodalomórai vagy azon kívüli fejlesztői (szakkör, filmklub, irodalmi kör), esetleg segítői-terápiás keretben szervezik meg, hazánkban is sokrétű kutatás kapcsolódik hozzájuk. Jellemzően a képzést nyújtó intézmények, mint például a Pécsi Tudományegyetem, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, a Debreceni Hittudományi Egyetem, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, a Szegedi Tudományegyetem és a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, vagy a témával kapcsolatos doktori kutatásokat felölelő Debreceni Egyetem és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem égisze alatt. A jelen tanulmány azt a kérdést vizsgálja meg, hogy *a módszer hogyan építhető be a mindennapi pedagógiai munkába, konkrétan miként valósítható meg például a gimnáziumi képzés idegennyelv-órai foglalkozásainak során*. Ehhez hazai és nemzetközi szakirodalmi elemzést végzünk és feltérképezzük, hogy miként alakítható ki ez a személyiségfejlesztői keret. Természetesen nem kívánjuk ezzel kiváltani vagy helyettesíteni a kompetenciák fejlesztésén alapuló, már jól bevált klasszikus nyelvtanítási módszereket. Inkább egy alternatív, kiegészítő feldolgozási-értelmezési mód elméleti alapjait kívánjuk lefektetni, amely egyszerre segíti a készség- és az általános személyiségfejlődési szempontok érvényesülését, végül

pedig néhány gyakorlati példával, alkalmazási móddal szeretnénk az olvasók kedvét meghozni a módszer rendszeres alkalmazásához.

BIBLIOTERÁPIA A SZAKIRODALOMBAN

A biblioterápia fogalmán egy irányított, terápiás és/vagy személyiségfejlesztési céllal végzett gyakorlatot értünk, amely kultúránk írott műveinek (Bartos, 1989; Doll és Doll, 2011; Béres, 2017; Mazza, 2025), illetve hangzó és képi anyagainak (Rajnai, 2024) reflektív feldolgozásán keresztül történik. A biblioterápia lényegi pontja a befogadó és a szöveg közötti interakció, amely az azonosulás, a katarzis és a belátás fázisain keresztül vezet el a személyiség fejlődéséhez (Doll és Doll, 2011).

Élesen elkülönül egymástól a módszer klinikai alkalmazása és a fejlesztő biblioterápiás irány. Az előbbi, nevéből következően klinikai környezetben, olyan személyekkel vagy csoportokkal történik, akiknek állapotuk miatt terápiás, pszichoterápiás segítségre van szükségük. Ez a változat mindig az egészségügy keretein belül, szakorvosi felügyelet mellett, klinikai végzettségű szakemberek – mint például pszichiáter, klinikai szakpszichológus, klinikai szociális munkás – által végezhető tevékenység, amint arról az Egészségügyi törvény⁴ rendelkezik.

Ezzel szemben a fejlesztő biblioterápia gyakorlata kimondottan az egészséges, BNO vagy DSM betegséggel nem

feltérképezzük, hogy miként alakítható ki ez a személyiségfejlesztői keret

⁴ 1997. évi CLIV. Tv.

rendelkező (hivatalosan *sine morbo*) személyekkel dolgozik, célja pedig a személyiség fejlesztése, megerősítése, az esetleges személyiségfejlődési elakadások segítése. A módszer elnevezése nem szabad hogy megtéveszsen bennünket: nem pszichoterápiás tevékenységről van itt szó – az kimondottan az előbbi, klinikai kategória sajátossága –, sokkal inkább kísérelésről, támogatásról. Tanulmányunkban az utóbbi, fejlesztő biblioterápiás területtel foglalkozunk, mivel az iskolai közegben kívánjuk azt alkalmazni.

A biblioterápia hasznos lehet a csoportok és közösségek építésére, fejlesztésére, a periférián lévő diákok elfogadásának támogatására, az önismeret fejlesztésére, konfliktuskezelési módszerek megismertetésére és a mindennapi negatív stressz hatásainak csökkentésére (Rajnai, 2024). Költség- és időhatékony segítőket nyújt, maga a képzés más segítői tréningekhez viszonyítva minimális képzési időt igényel. (Magyarországon egy év alatt el lehet végezni megfelelő bemeneti végzettséggel.)⁵

A módszer alkalmazása lehetővé teszi, hogy a megfelelő biblioterápiás végzettséggel is rendelkező pedagógusok személyiségfejlesztői céllal az adott csoport saját tempójában, saját szintjén dolgozzanak a szövegekkel. Így különböző korú és képességű diákcsoportok számára is adaptálható, egyes szerzők szerint ide kell értenünk azokat a diákokat is, akik egyébként nehézségekkel küzdenek az olvasás terén (McClay és mtsai., 2015). Megvalósítása és

módszertana pedagógiai alaptanulmányokkal viszonylag egyszerű és átlátható, ezért az intézményrendszer és a pedagógus részéről sem igényel nagy anyagi és időbeli ráfordítást (Rajnai, 2024). Alkalmazása lehetővé teszi, hogy a fejlesztői és az irányított olvasási feladatokat sikeresen kombináljuk (McClay és mtsai., 2015) egymással. Továbbá nem farmakológiai beavatkozásként az olyan egészségügyi dolgozók számára is hasznosnak bizonyult, akik fokozott stresszsel néztek szembe (Monroy-Fraustro és mtsai., 2021).

különböző korú és képességű diákcsoportok számára

A biblioterápia az olvasó és az irodalmi szöveg közötti interaktív folyamatot használja fel az érzelmi gyógyulás és fejlődés elősegítésére (Hynes–

Hynes-Berry, 1986; *Herrera*, 2020). A pedagógiai környezetben alkalmazva célja a normatív fejlődési krízisek kezelése, valamint az érzelmi tudatosság, az önbecsülés és a problémamegoldó képesség fejlesztése (Suvilehto, 2019; *Martínez* és mtsai., 2022). *Gladding* megközelítése a biblioterápiát már a kreatív művészetterápiák tágabb kontextusában helyezi el, itt az irodalom használata segít az egyénnek új perspektívákból látni önmagát, és eszközt ad a nehezen megfogalmazható érzések artikulálásához (2011, 155. o). A szerző kiemeli az univerzalitás élményét is: a diák a szöveg által ráébred, hogy problémáival és érzéseivel nincs egyedül, ami alapvető fontosságú a serdülőkorú identitáskeresés során (Uo., 157. o).

A biblioterápia sikeresen előmozdítja a gyermekek és serdülők érzelmi és mentális

⁵ Bemeneti feltételként a képzőhelyek legalább alapképzésben (BA vagy BSc) szerzett szakképzettséget írnak elő, jellemzően a pedagógusképzés, a bölcsész- és társadalomtudományi területekről, de a művészeti, hitéleti, jogi, gazdasági, orvosi- és egészségtudományi végzettségeket is elfogadják. Egyéb területekről érkező jelentkezők esetén egyes képzőhelyek egyéni kreditbírálást alkalmaznak.

egészségét (Pardeck, 1994; Béres, 2016a; Ramamurthy és mtsai., 2023; Redman és mtsai., 2024), jelentősen csökkenti a depressziós tüneteket hosszú távon is (Gualano és mtsai., 2017; Schlub és mtsai., 2021; Wells és mtsai., 2024), a vizsgálával kapcsolatos stresszt hatékonyan mérsékli például a főiskolai hallgatók körében, és különböző demográfiai csoportok esetén is alkalmazható (Hamdan és mtsai., 2020). A gyermekek és serdülők szorongásának és depressziójának kezelésére irányuló biblioterápiás beavatkozások is jelentős javulásokat eredményeztek (Yuan és mtsai., 2018), a pszichoedukatív (nem szépirodalmat, hanem önségitő jellegű, leginkább kognitív, illetve viselkedésterápiás szemléleten alapuló kiadványokat használó) biblioterápia pedig indirekt terápiaként oldotta a szorongást (Rapee és mtsai., 2006).

Megegyezés van abban, hogy a biblioterápia mint fejlesztő megközelítés támogatja a normatív krízisek kezelését és az érzelmi növekedést (Heath és mtsai., 2005; Suvi-lehto, 2019; Gumber, 2021). A folyamat lépései általában a Russell és Shrodes (1950a; 1950b) által kidolgozott, háromlépcsős interaktív folyamaton alapulnak, amelynek részei 1) az azonosulás (ami lehetővé teszi a szempontváltást és az elszigeteltség érzésének csökkentését; McPherson-Leitz, 2018), 2) a katarzisz (az érzelmi feszültség felszabadulása, amit a szereplő sorsa vált ki; Cook és mtsai., 2006), valamint 3) a belátás (amikor a befogadó felismeréseket tesz a saját életére vonatkozóan, ezáltal a problémamegoldó képessége növekedik; Russell–Shrodes, 1950b; Forgan, 2002).

A nemzetközi szakirodalomban a fejlesztő biblioterápia alapvető megfogalmazott célja általában az érzelmi intelligencia (emotional intelligence) fejlesztése (Sullivan–Strang, 2002), ez pedig természetesen magában foglalja az érzelmek észlelését, megértését és kezelését (Goleman, 2024). A hatásait általában a szociális-érzelmi tanulás (SEL) keretrendszerében (CASEL, é.n.; Zins és Eliás, 2007) meghatározott öt kulcskompetencia (önismeret, önszabályozás, társas tudatosság, kapcsolati készségek és felelős döntéshozatal) változásának fényében vizsgálták; metaanalízisek szerint ezek jelentős pozitív hatással vannak a diákok szociális, érzelmi és tanulmányi fejlődésére (Durlak és mtsai., 2011). Viselkedési és alkalmazkodási zavarokkal küzdő gyermekeknél (Betzalet–Shechtman, 2010), segít az agresszív viselkedés csökkentésében (Shechtman, 1999; Khalik, 2017), valamint a trauma

(Dutro–Bien, 2014; Polan–Nelson, 2014), illetve a gyász feldolgozásában (Berns, 2004; Rusch és mtsai., 2020). Hatékony pedagógiai stratégia lehet

az elszigeteltség érzésének csökkentése

a mentális egészséggel kapcsolatos ismeretek fejlesztésére iskolai környezetben (Heath és mtsai., 2005; Mumbauer–Kelchner, 2017), és segíthet a zaklatás (bullying) problémájának kezelésében is (Gregory–Vessey, 2004; Prater és mtsai., 2006).

A serdülők kritikus fejlődési fázisban vannak, ehhez a biblioterápia módszere különösen jól illeszkedik, mivel a fiatalok gyakran keresnek irodalmi és narratív tüköröket, melyek segítik az identitáskonstrukciót és az önmegértést (Pardeck, 1994; Kent és Hébert, 2000; Kokesh és Sternadori, 2015; McPherson–Leitz, 2018). Ha a serdülőknek

szóló irodalmat (*young adult fiction*) választjuk munkaterepünknek, ez alkalmas lehet fejlesztői (és akár terápiás) célokra, mivel olyan nehéz, de releváns témákat feldolgozó műveket találunk, mint az étkezési zavarok, a hangulatzavarok és azon belül is a depresszió, az öngyilkosság, a trauma és a rasszizmus (*McPherson-Leitz*, 2018).

A biblioterápia segít az elszigetelődött fiataloknak kommunikálni kortársaikkal (*Gulyás*, 2014). A megközelítés alkalmas gyakorlati eszköz lehet a kommunikációs készségek fejlesztésére is (*Bartos*, 1989; *Doll és Doll*, 2011; *Jeney*, 2016; *Tomori*, 2023), a narratívák sokféleségének dekódolásán keresztül a fiatal olyan „szövegbirodalomhoz” jut, amely rendelkezésére áll, ha segítségre, fogódzókra, élményszerű megismerésre van szüksége, vagy önmagát akarja megismerni (*Kusper*, 2019).

Béres (2016b) megfogalmazásában a klasszikus, szöveggközpontú megközelítések helyett egy kliensközpontú, magára a befogadóra fókuszáló – ezáltal a mindennapi pedagógiai munkába adaptálható – biblioterápiás folyamat is megvalósítható: ezt leginkább önismereti fejlesztő tevékenységnek és az interperszonális kapcsolatok területének tekinti (lásd még: *Béres*, 2017). Ha Viktor Frankl logoterápiás szemléletéből indulunk ki, akkor pedig az irodalom szolidáris, az egyéni létet meghaladó és a közösségi működést előtérbe helyező transzcendens oldala kerül megvilágításba, értelemkereső fókusszal (*G. Tóth*, 2016). Frankl szerint az irodalmi mű csak akkor valósítja meg terápiás potenciálját, ha az olvasóban a szolidaritás érzését kelti fel, segít neki túljutni az értelmetlennek tűnő élet miatti

kétségbeesésen azáltal, hogy megérzi: nincs egyedül (*Frankl*, 1996).

IDEGENNYELV-ÓRAI ALKALMAZÁS – NEMZETKÖZI TAPASZTALATOK

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy ha szövegekről és azokon keresztül történő személyiségfejlesztésről beszélünk, miért a nyelvórai

keretben képzeljük el azt. Ha narratívák feldolgozását említjük, legtöbbször valószínűleg az irodalom tantárgyra gondolnánk, viszont éppen az alacsonyabb óraszámok, valamint a tantárgy erőteljes tematikus meghatározottsága miatt

kevesebb tér és idő marad arra, hogy reflexiós célból a diákokhoz közelebb álló narratívákat beemeljük a pedagógiai munkába. A NAT által előírt tananyag mérete és az időhiány, a lexikális tudás elsődlegessége meghatározza a megközelítésmódokat, így ezeket egysíkúvá teheti (*Sipos*, 2002; *Kispál*, 2022; *Herédi*, 2022). Ugyancsak problémaként jelenik meg az iskolai gyakorlatban hagyományozódó értelmezési kényszer, amelyet egy rögzült, kanonizált tartalom szűkítésaként lehet érzékelni (*Urbán*, 2022). A művek üzenetét ebben az olvasatban megérteni, és nem személyesen (párhuzamok, ellentétek, asszociációk mentén) megtalálni-konstruálni kell (*Kispál*, 2022; *Urbán*, 2022), így pedig a művel való foglalkozásnak nincs önismereti hozadéka, miközben az is fontos fejlesztési terület lenne (*Pearson*, 1971). A pedagógusok a kerettantervek által adott, szabadon felhasználható órakeretet is jellemzően korrepetálásra, további magyarázatra fordítják az értelemkereső, felfedező,

az irodalom szolidáris oldala
kerül megvilágításba

tevékenykedtető megközelítések helyett (Földi, 2022).

Egy másik kézenfekvő terep lehetne a biblioterápia számára a filozófia vagy az etika tárgyak kerete, ám a NAT 2020-as változásai ezek térvesztését okozták (*A Magyar Filozófiai Társaság állásfoglalása*, 2020). Az etika tantárgy már csak az általános iskola kötelező tárgyainál szerepel, a középiskolából azonban kiszorul, ott csak a szabadon felhasználható órák keretében valósítható meg.

A fenti megfontolásokat követve úgy véljük, hogy az irodalom, az etika vagy a filozófia tantárgyakhoz képest az idegen nyelvi fejlesztésben több lehetőségünk van érvényesíteni a Köznevelési törvény által adott pedagógiai szabadságot (pl. hogy mi-

kor és hogyan illesztjük be azt a pedagógiai tevékenységbe, és milyen kimeneti elvárásokkal), olyan módon, hogy az idegen nyelvi

készségek fejlesztése mind-eközben nem sérül. Továbbá a feldolgozott művek választásánál előtérbe kerülhet a tanulói szabadság és autonómia: a diákokkal közösen választhatunk feldolgozandó műveket, ennek során pedig a személyes és társas kapcsolati kompetenciák is fejlődhetnek.

A biblioterápiás módszer eddig jobbára anyanyelvi környezetben jelent meg, idegen nyelvi környezetben történt magyarországi alkalmazásáról alig születtek még tudományos publikációk. Az irodalom célzott használatára üdítő kivételek voltak a Waldorf-iskoláknak a 2000-es évek elejétől 2020-ig használatban lévő idegennyelvi módszertani tantervei. Ezek az idegen nyelvű irodalmat mint tartalmi hordozót és személyiségfejlesztési alapot kezelték, egy ajánlás mentén,

logikai rendben dolgoztak fel eredeti műveket a megfelelő évfolyamokon. Bár ez még nem kimondott biblioterápiás tevékenység, a szövegszintű feldolgozáson egyértelműen túlmutató, reflektált tevékenységet tétel. 2020-ban azonban a Waldorf-tanterv megváltozott, inentől az irodalmi ajánlások eltűntek. Születtek persze egyéb gyakorlati elemző munkák az irodalmi műveknek a nyelvórai munkába való beemeléséről, de ezek jobbára a nyelvi készségeket fejlesztő megközelítésként tárgyalták az ezekkel való munkát – vagyis mondhatjuk, hogy a mindezt a személyiségfejlesztés oldaláról megközelítő biblioterápiás alkalmazás még mindig új területnek számít.

A nyelvoktatás egyéb tantárgyakhoz viszonyított magas óraszámai, az idegen nyelveknek a tantárgyak között elfoglalt különleges hibrid helyzete (Borg, 2006), a törvényi keretek (kerettantervek és kerettantervi ajánlások) által meghatározott fejlesztési célok és feldolgozandó témák széles skálája mind afelé mutat, hogy a biblioterápiás tevékenység jól beilleszthető lehet ebbe a keretbe, és használatára a köznevelés általános, személyiségfejlesztési céljait – formai és tartalmi szempontból is – szolgálhatja.

A kerettanterveket megvizsgálva láthatjuk, hogy az idegen nyelvi nevelés folyamata tudatosan, koncentrikusan épít az egymás után következő szakaszokra. Nyelviileg, gondolatilag és etikai értelemben is bővül-mélyül, ezáltal biztosítja a témakörök és a kompetenciák folyamatos gazdagodását. Ahogyan előrehaladunk a tananyagban, egyre nagyobb jelentőséget kapnak az interkulturális, célnyelvi, etikai,

eddig jobbára anyanyelvi környezetben jelent meg

egyéb tárgyakat érintő keresztantervi, és aktuális témák is.

Az idegen nyelvi biblioterápia pedagógiai legitimitását a modern nyelvpedagógia két meghatározó irányzata, a tartalomalapú nyelvoktatás (Content-Based Language Teaching – CBLT) és a tartalommal integrált nyelvtanulás (Content and Language Integrated Learning – CLIL)

biztosíthatja. A modellek közös nevezője a kettős fókuszú, már az előzőekben említett hibrid oktatási környezet, amelyben a célnyelv nem önmagában való célként, hanem a nem nyelvi tartalmak – jelen esetben az irodalmi narratívák – feldolgozásának eszközeként jelenik meg (Marsh, 2002). A tartalomalapú oktatás során a tanmenet a hallgatók kognitív és nyelvi igényeire reflektál, azt egy-egy releváns téma köré szervezi, ami biztosítja, hogy a nyelvi formák elsajátítása ne elszigetelten, szétdarabolt nyelvi struktúrák mentén, hanem jelentéssel teli kontextusban történjen meg (Brinton, 2014).

Az idegen nyelven végzett biblioterápiás munka folyamatának leírására és a NAT-hoz való igazítására a Coyle, Hood és Marsh (2010) által kidolgozott 4C-keretrendszer kínálkozik a legalkalmasabbnak. Ebben a tartalom, a gondolkodás, a kommunikáció és a kultúra dinamikus egységet alkotnak (Coyle és mtsai., 2010, 41. o.). Ebben a megközelítésben a tartalom (Content) magát az irodalmi narratívát jelenti, amibe belefér a szépirodalom és a populáris irodalom, más szóval a lektúr is. A kettő közötti merev fogalmi határvonal feloldása lehetővé teszi, hogy a diákok számára vélhetően könnyebben megközelíthető populáris szövegeket is beemeljük a pedagógiai folyamatokba

(Bárány, 2011; Kucserka, 2020). Ehhez szervesen kapcsolódik a gondolkodás (Cognition) pillére, ez a magasabb rendű kognitív folyamatok, mint például az elemzés, az önreflexió és a belátás aktiválását követeli meg (Coyle és mtsai., 2010, 29–31. o). A folyamat során a kommunikáció (Communication) szintjén a célnyelv az énközi tartalmak kifejezésének közve-

títőjévé válhat, ez támogatja a spontán nyelvi fejlődést is (Uo., 36–38. o). Végezetül a kultúra (Culture) dimenziója az inter-

kulturális megértést és a személyes identitás határokon és történelmi időn átívelő újraértelmezését segíti elő, és rávilágít az emberi tapasztalatok egyetemlegességére (Uo., 39–40. o).

A módszer alkalmazása során azonban számolnunk kell objektív korlátokkal és limitációkkal is. Az egyik legjelentősebb feszültségforrás lehet itt az iskola kötelező jellege és a biblioterápiás foglalkozások alapvetően önkéntességen alapuló etikai elve között feszülő látszólagos ellentét, amelyhez az is hozzájárul, hogy – mint korábban már említettük –, a nyelvtanár hibrid szerepben van, egyszerre facilitátor és minősítő is. Mindezek miatt elengedhetetlen egyfajta biztonságos pedagógiai-pszichológiai tér megőrzése és a nem-megszólalás jogának biztosítása (Szabó-Szettele, 2023). További limitációt jelenthet a 45 perces tanórai keret, amely korlátozhatja a csoportdinamikai folyamatok mélységét. Ugyancsak fontos megemlítenünk a kompetenciahatárok kérdését: általános elv, hogy a pedagógusnak fel kell ismernie szakmai korlátait, és szükség esetén (pl. ha a tartalomhoz kapcsolódó traumatizáltság vagy pszichés terheltség jelenik

egyfajta biztonságos pedagógiai-pszichológiai tér

meg) megfelelő szakemberhez kell irányítania a diákok (*Kapusi, 2024, 25. o.*). Természetesen a pedagógusnak már a műválasztáskor és a felkészülés alatt is – de a biblioterápiás foglalkozások alatt még hangsúlyozottabban – alapvetően úgy kell eljárnia, hogy az ilyen traumatizáló vagy pszichésen erősen terhelő tartalmakat minimalizálja, a nagyon mély bevonódást és az esetleges traumaismétlést mindenképpen elkerülje.

KOGNITÍV ÉS NYELVI ELŐNYÖK

Yapp és mtsai. (2021) 46 olvasástanítással kapcsolatos tanulmányt lefedő metaanalízise megállapítja, hogy az első idegen nyelven történő fejlesztés pozitív hatással van az általános szövegértésre és szövegfeldolgozó kompetenciákra. Kiemelt jelentőségűek az alábbi területek, amelyek az idegennyelvi nevelés során fejlődtek: 1) az új ismeretek kapcsolása a már meglévő kognitív keretekhez (tudáskonstrukció); 2) kérdések feltevése (előtételzés és kritikai gondolkodás); 3) az egyéb tantárgyakból származó háttérismeretek aktiválása (interdiszciplináris gondolkodás). Egyéb kontextuális tényezőket is kiemeltek, mint például a közös gyakorlás mint motivációs tényező, az önálló gyakorlás és az ehhez kapcsolódó önszabályozó tanulás támogatása, mely a függő helyzetben lévő tanulót az autonóm felfedezés helyzetébe hozza.

A már említett hibriditás vagy kettős fókusz azt jelenti, hogy az idegen nyelvek tanítása során nemcsak bizonyos ismeretek átadásán (a tartalom), hanem a készségek állandó fejlesztésén (a formán) is folyamatos

hangsúly van, azt célozva, hogy a tanuló idegen nyelven is ki tudja fejteni gondolatait, érzéseit (*Borg, 2006*). A kifejezőképesség fejlesztésének célja, hogy a tanulók egyre mélyebb és árnyaltabb, folyamatos és természetes módon nyilvánuljanak meg, egyre összetettebb és rejtettebb jelentéstartalommal rendelkező hosszú szövegeket is megértsenek, és ezzel párhuzamosan képesek legyenek elvontabb tartalmú célnyelvi szövegek létrehozására is.

AFFEKTÍV ÉS SZOCIÁLIS ELŐNYÖK: „MÁSİK NYELV, MÁSİK ÉN?”

A fentiekén túl érdemes figyelembe vennünk néhány lélektani alapelvet is, amelyek az idegen nyelvi tanórai környezetben való alkalmazás mellett szólnak. Például ilyen

helyzetben a kognitív ke-
retek könnyebben lazul-
nak fel a nyelvi távolság
miatt; azaz egyfajta nyelvi
emocionális pufferhatást
(*Rajnai, 2024*) érzékelhe-
tünk. Még az *én-közeli*

tartalmak is *én-távolibbá*, ezáltal kezelhetőbbé válhatnak a nyelvi distancia miatt (*Buxbaum, 1949; Keysar és mtsai., 2012; Dewaele és Costa, 2013*). A nyelvi órákon történő szituációs játékokon belül tehát a szerepróbbák is könnyedebben megtörténhetnek.

A biblioterápiás foglalkozások mindennapi tevékenységbe való beemelése lehetővé teszi a nyelvi és a szociális-érzelmi célok egyidejű megvalósítását (*Herrena, 2020*). Az irodalmi művek, szövegek használata indirekt módon növeli a nyelvi jártasságot (*proficiency*), a kultúrák közötti különbségeket

lehetővé teszi a nyelvi és a
szociális-érzelmi célok
egyidejű megvalósítását

megértését (McKay, 1982), erősíti az önhatékonyt (self-efficacy) és a motivációt (Mandas és mtsai., 2018). A biblioterápiás szemléletű olvasás fejleszti az olvasásértést is (Sridhar–Vaughn, 2000; Graham és mtsai., 2020). Példaként: egyfajta traumaérzékeny pedagógia (Trauma-Informed Pedagogy) alkalmazása különösen fontos az Egyesült Államok nyelvórai környezeteiben, mivel az első generációs bevándorló vagy menekült diákok gyakran szenvednek PTSD-tünetektől, és élnek át traumákat (Tran és Hodgson, 2015; Archuleta és Lakhwani, 2016). A fejlesztő biblioterápiás foglalkozások támogatják a kulturálisan érzékeny bánásmódot is (Rubio Cancino és Buitrago Cruz, 2019).

KULTURÁLIS ÉS INKLUZÍV SZEMPONTOK

A biblioterápia alkalmazása hasznos eszköz lehet az inkluzív tantermi közösségek létrehozásához (Berns, 2004; Skočić Mihić és mtsai, 2017). Egy fenomenológiai perspektívát biztosít ehhez a kulturálisan fenntartható pedagógia (CSP)⁶ értelmezési kerete is; ennek célja, hogy a tanítás és tanulás során a diákok kulturális identitása ne sérüljön (Alim és Paris, 2014; Herrera, 2020; Nam, 2021). Egyes tanulmányok kiemelik, hogy a diákoknak olyan irodalomra van szükségük, amely tükrözi saját tapasztalataikat, és betekintést nyújt másokéba (Bishop, 1990; Nam, 2021). A multikulturális és társadalmi kisebbségeket érintő témák (Xerri és

Briffa, 2018; Vare és Norton, 2004) feldolgozása a biblioterápiás munka során elősegíti az empátia fejlődését, és a perspektíva-váltás lehetőségét kínálja (Zunshine, 2006; Mar és mtsai, 2006; Xerri és Briffa, 2018). Biztonságos „menedéket” nyújt, segít feldolgozni és normalizálni a nehéz érzéseket (pl. félelem, veszteség, düh), valamint erősíti a rezilienciát, és fejleszti a megküzdési stratégiákat (Nagy-Kolozsvári és Győri, 2024).

MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

Az idegen nyelvi foglalkozások során a szöveg mint jelentéshordozó és nem mint memoriter jelenik meg a tanórák anyagában. A szöveg holisztikus megértése pedig – és ez természetesen bármely nyelvre igaz – két fő folyamat egyszerre zajló interakciója. Egyrészt jelen van az alulról felfelé (bottom-up) történő értelmezés, ennek során a szavak vizuális felismerése után a mentális szótárunkból előhívjuk a szó jelentését, ezt pedig a mondattani elemzés követi – lényegében itt a szavak, mondatok értelmét dekodoljuk (Gósy, 2005).

a szöveg holisztikus megértése

Másrészt ezzel egyidejűleg megfigyelhető egy felülről lefelé (top-down) történő értelmezési folyamat. Ennek során az olvasó behozza előzetes tudását a szövegbe, aktiválja előzetes sémáit, és ezek, valamint előzetes elvárásai és a kontextus alapján már megpróbálja bejósolni, miről fog szólni a szöveg. Később mindez kiegészül egy kulturális megfontolással is, mert itt már a szöveg tartalmától ellépve

⁶ A kulturálisan fenntartható pedagógia (Culturally Sustaining Pedagogy, CSP) fogalma Paris (2012) munkájához köthető. A CSP célkitűzése, hogy a nevelési-oktatási folyamat ne csak figyelembe vegye, hanem aktívan támogassa és fenntartsa a kisebbségi közösségek nyelvi, irodalmi és kulturális sokszínűségét. Pedagógiájában a kritikai szemléletet érvényesíti.

képesek vagyunk azt egy történelmi, társadalmi és kulturális kontextusban is elhelyezni (Tóth és Csépe, 2009).

Látható tehát, hogy a forma és a tartalom egyszerre van jelen, és a többi tantárgytól eltérően ez az idegen nyelvi képzésben tudatossá is válik. Ilyen módon működtetve holisztikus irányba mozdíthatjuk el a nevelést, szemben az egyre inkább eluralkodó, a tesztekre és kompetenciamérésekre koncentráló pragmatikus modellekkel (Nussbaum, 1997, 2010).

Az irodalmi narratívák ilyen típusú biblioterápiás feldolgozása, amely a kognitív műveleteket és a személyes jelentésadást egyszerre jeleníti meg, csak azzal a feltétellel tud megvalósulni, hogy a tanulási környezet nem csupán a tudásátadásra, hanem a tanuló teljes személyiségére is reflektál. Ha a szöveget holisztikusan kezeljük, úgy a befogadó-értelmező diákok is a maga teljes ségében kell tekintenünk, a mélyebb önreflexióhoz és a jelentésalkotáshoz elengedhetetlen az osztályteremben a pszichológiai biztonság és a jóllét érzete. Ez a típusú nyelvi nevelés legalább öt pillérré építkezik, ahogy például az amerikai ASCD *whole child* modellje (ASCD, é. n.) is. Ezek a pillérek: 1) a fizikai és mentális egészség, 2) a fizikai és érzelmi biztonság, 3) a diák aktív részvétele a tanulásban, 4) a megfelelő szociális és érzelmi támogatás és 5) a tartalmi képzés. Ez a komplex modell egybehangzik a 2020-as NAT és a Köznevelési törvény passzusaival, és felkészítheti a diákokat az adaptív, empatikusabb szociális működésre. Ebben a megfontolásban már szervesen beépülhet egy fejlesztő

biblioterápiás tevékenység az idegennyelvórai működésbe.

NYELVI SZINTEK ÉS MEGFELELŐSÉG

A biblioterápiás gyakorlat idegen nyelvi fejlesztő keretbe történő illesztésével kapcsolatban felmerülhetnek ellenérvek, hiszen a tevékenység során komplex szövegekkel és azok elemzésével dolgozunk idegen nyelven. Központi kérdés, hogy a tanulók nyelvi készségei lehetővé teszik-e a valós, énköz-

pontú és reflektív nyelvhasználatot. Ez annak a feltétele, hogy a diákok személyesen tudjanak viszonyni az adott témákhoz, és a foglalkozások valóban az általános

személyiségfejlődés irányába mutassanak. A következőkben megvizsgáljuk, hogy ehhez milyen nyelvi szintekre és mely, hozzájuk kapcsolódó kompetenciákra van szükség.

A pedagógiai munkában és értékelésben megkülönböztetünk különböző nyelvi szinteket, amelyeket Magyarországon az Európai Unióban használatos Közös Európai Referenciakeret (KER) szerint határoznak meg, és szintenként különböző kompetenciákat és nyelvi készségeket rendelnek hozzájuk. Ez a Közös Európai Referenciakeret nem csupán a nyelvtudás mérésének eszköze; a nyelvtanulást egy komplex, személyiségfejlesztő folyamatként értelmezi, keretrendszerként alkalmazza. Az egyes szintek megértéséhez Bárdos Jenő munkájához (2020) fordulunk, aki részletesen elemzi a KER rendszerét és annak pedagógiai vetületét. Bárdos hangsúlyozza, hogy a KER „tudatosságra, szakmai önismeretre,

szemben a tesztekre és kompetenciamérésekre koncentráló modellekkel

öntökéletesítésre nevel” (Uo., 13. o.), és az általános KER-kompetenciák között kiemelt helyet foglal el a *savoir-être*, azaz a személyiség minőségének, attitűdjeinek és értékrendjének fejlesztése.

Bárdos szerint a kompetenciák rendszere négy egymástól különválasztható kört határoz meg: 1) *savoir* (világismeret) – társadalmi és kulturális ismeretek, 2) *savoir-faire* (cselekvőképesség) – szociális, viselkedési készségek, 3) *savoir-être* (személyiség, attitűd, értékrend) és végül 4) *savoir-apprendre* (tanulási képesség, önreflexió).

A diák a tanulás során tehát nemcsak kognitív, hanem affektív és etikai dimenziókat is mozgósít, ez pedig lehetőséget teremt a reflektív, önismereti és érzelmi feldolgozást igénylő tevékenységek – például biblioterápiás eljárások – beépítésére az idegennyelv-oktatásba.

Most lássuk, hogy melyek azok a nyelvi kompetenciaszintek, melyeken a biblioterápiás tevékenység már megvalósulhat. Bárdos kiemeli, hogy a KER-szintek mögött egy átgondolt pedagógiai fokozatosság áll: míg az „A” szintek egészen mechanikusak, a B1 már „strukturális és lexikai” szint, amelyben a kommunikáció és a nyelvi tudatosság elkezd kibontakozni. Itt a tanuló éppen csak átlép a nyelvi önállóság felé, de még főként funkcionális és nyelvtani szinten kommunikál. Képes ismerős témákról beszélni és véleményt mondani, megérti a fő gondolato- kat egyszerűbb és egyértelmű szövegekben, de még nehezebben dolgozik elvont, érzelmi, irodalmi vagy többretegű tartalmakkal. Ezen a szinten már lehet bizonyos fokú érzelmi bevonódást és véleménynyilvánítást elvárni, de az absztrakció, szimbolikus

gondolkodás és önreflexió még nem stabil. A biblioterápia gyakorlata (irodalomterápiás, de fejlesztő pedagógiai változatában is) olyan mélyebb nyelvi és érzelmi kompetenciát igényel, amely előfeltételezi az árnyalt érzelmi kifejezést, a történeti, kulturális és szimbolikus rétegek megértését, valamint az önreflexiót és azonosulási képességet a befo- gadott narratívákkal kapcsolatban. A B1

szintet ezért inkább mint előkészítő szakaszt tekint- sük, ahol az irodalmi szö- vegek még nyelvi és ér- zelmi érzékenyítést, elő- készítést szolgálnak, míg

értelmesen és önreflektív módon vegyen részt

a valós személyiségfejlesztő biblioterápiás munka csak magasabb nyelvi autonómia mellett válik megvalósíthatóvá.

Bárdos szerint a KER a B2 szintet a „Vantage” („előnyös helyzet”) szintjeként határozza meg, amelyen a tanuló már képes idiomatikus, árnyalt nyelvhasználatra és magasabb szintű kommunikációra (Uo., 9–10. o.). E nyelvi önállóság és kognitív fejlettség lehetővé teszi, hogy a tanuló személyiségfej- lesztő, irodalmi alapú tanórai folyamatok- ban – így biblioterápiás megközelítésekben is – értelmesen és önreflektív módon vegyen részt. Itt és ezen a szinten túl aktiválódnak a *savoir-être* (személyiség, attitűd, értékrend) – tehát a személyes kapcsolódás és értékvá- lasztás –, valamint a *savoir-apprendre* (tanu- lási képesség, önreflexió) – tehát az önref- lektív folyamatok – stratégiái. Ez utóbbi el- engedhetetlen az egzisztenciaanalitikus és a metamodern megfontolások gyakorlati al- kalmazásához, mivel egy hermeneutikai megközelítést is előrevetít, amely a bibliote- rápiás tevékenység sajátja. Mindezek alapján a KER értelmezése szerint kijelenthető, hogy a B2 szinttől kezdődően

megalapozottan és teljes potenciáljukban alkalmazhatók személyiségfejlesztő, biblioterápiás jellegű eljárások az idegennyelvi tanórákon.

Összefoglalva: a B1 szinten rövidebb, nyelvileg egyszerűbb, érzelmileg világosabb történetekkel, mese- vagy novellaadaptációkkal dolgozhatunk, a szereplők, szerepek azonosítása történhet, ez pedig alapvető empátiára épülő beszélgetések formájában valósulhat meg. Ezt tekinthetjük akár „nyelvi állványozás”-nak is (*scaffolding*; Bruner és mtsai., 1976). Ezalatt azt értjük, hogy pedagógusként eleinte nagyobb fokú kontrollt gyakorlunk a pedagógiai-nyelvi folyamatok felett, melyet a diákok nyelvi fejlődése során, az autonómiájuk erősödésével párhuzamosan leépítünk (*Vygotsky*, 1978). Az idegen nyelv használatának emocionális pufferhatása lehetővé teszi, hogy már alacsonyabb nyelvi szinteken (A2–B1) is bizonyos személyiségfejlesztő munkát folytassunk (*Dalton-Puffer*, 2008; *Coyle és mtsai.*, 2010).

A B2 szinten már valódi irodalmi értékű szövegekkel működünk, ezeket a diákokkal már nemcsak nyelvi, hanem pszichológiai és etikai szinten is feldolgozhatjuk, reflektáltathatjuk őket a szereplők motivációira, párhuzamokat vonhatunk saját élményeikkel, ezáltal önreflektív gondolatokat fogalmazhatnak meg. A B2 szinten így már megvalósítható a komplex biblioterápiás tanórai munka, amely a nyelvi fejlesztést személyiségfejlesztéssel, empátiával és identitásépítéssel kapcsolja össze.

A pedagógiai ténykedés így nem pusztán tartalomközvetítés marad, hanem narratívák megértése és megalkotása, egy hídépítés a

diákok hétköznapi tudása, a már meglévő ismereteik és a személyiségfejlődés következő fokozatához szükséges tudás-képesség-attitűd hármasa között (*Knausz*, 2001). Ebben a folyamatban a személyes bevonódás és a jelentésadás kulcsfontosságú, a fókusz a jelentésen és a tartalmon van. Így az idegen nyelven végzett biblioterápiás foglalkozás során a nyelvi formák és a tartalmi feldolgozás egymást erősítve járulhatnak hozzá a tanulók belső és külső világának, horizontjának tágulásához (*Lyster*, 2007; *Rajnai*, 2024).

PEDAGÓGIAI MEGFONTOLÁSOK

Nyelvi készségfejlesztés és tanulásmódszertan

Mivel az általános iskola kimeneti célja az A2 nyelvi szint, a gimnáziumokban elviekben 9. évfolyamtól a B1-et közelítő szinten már megkezdhető az előkészítő, és B2 szinten a komplex szövegekkel való munka. Az idegennyelvtanítás során, csakúgy, mint a fejlesztő biblioterápiás tevékenység közben a metafolyamatok is hangsúlyt kapnak, tehát a „mit” (szókincs, a tematikus háttér ismerete) és a „hogyan” (a nyelvi megnyilvánulások milyensége) is egyaránt fontos szerepet kap, valamint tanulástechnikai elemek is megjelennek a reflexió és önreflexió során.

A feldolgozásban aktivizálódnak a receptív és produktív készségek is, így az olvasás és az írás (különböző formái) is. A nyelvi fejlesztés involválja a jelenlévőket, minden rész-készséget megcéloz, és a tanóra

tekinthetjük akár „nyelvi állványozás”-nak is

részvevőitől aktív bevonódást, a témákban való elmerülést igényel. Gyakoroltatja az aktív hallgatást, és annak különböző formáit: lényegkiemelés (*skimming*), konkrét elemek felidézése (*scanning*: szavak, mondatrészek, mondatok), összefoglaló (*summing*).

Ugyanez a formai sokszínűség jellemzi a bevezéd, az olvasás és az írás stratégiáit is.

Mindez a nyelvi struktúrák kevésbé ösztönszerű használatát célozza; a nyelvi-nyelvhasználati értelemben vett reflektálatlan állapotból való kimozdulás egy lassított, megfontoltabb, nyelvi sík felé történik – ez a lassulás pedig időt és teret biztosít a reflexióra. Így a kifinomultabb nyelvi struktúrák használata, a személyes jelentés többszörös szűrése történhet meg, receptív és produktív szempontból is (fogalmi, formai és tartalmi szűrés).

A műválasztás kérdése

Ez a kérdés kikerülhetetlen, a tanulmány elméleti keretei azonban nem adnak lehetőséget arra, hogy a magas irodalom vagy a populáris munkák bevonásának kérdését bővebben kifejtjük. Erről a biblioterápiás körökben is megoszlanak a vélemények, talán emiatt történt meg Magyarországon az ernyőfogalomként értelmezett biblioterápia és a szűkebb, magas irodalomra építkező irodalomterápia elkülönítése (Jeney, 2012). Jeney úgy véli, hogy a személyiségfejlesztő hatás (a katarzis, a belátás) pontosan a mű művészi megformáltságából, nyelvi és szerkezeti összetettségéből fakad, így a „jó” irodalom képes kibillenteni az olvasót a megszokott gondolati sémáiból és új perspektívákat kínálni (Jeney, 2016).

A mai olvasásméletek azonban a fókuszot a befogadó tevékenységére (a *ho-nyanra*) helyezik. A recepcióesztétika alapvetése, hogy a szöveg jelentése az olvasó aktív közreműködésével jön létre, nincs tehát egyetlen, helyes olvasat, amelyet az irodalmár, irodalomtudós mint kapuőr birtokol (Belbin, 2011). Minden olvasó a saját történelmi, kulturális és személyes horizontjával közelít egy szöveghez, és ez határozza meg, hogyan értelmezi azt, ezzel pedig cáfoljuk az egyetlen, örök érvényű, helyes olvasat létezését (Jauss, 1982). A mű hatása így nem kizárólag magában a szövegben rejlik (amely mint egyfajta elixír automatikusan működne), hanem a szöveg és a befogadó közötti hermeneutikai párbeszédben (Bárányi, 2011). Mint láttuk, a fejlesztői biblioterápiás munka az értelmezés, az asszociáció, az önreflexió és a belátás folyamata. Hogy Jeney metaforáját használjuk, egy diák belső könyvtárának jelentős része popkulturális narratívákból is építkezik, a pedagógus nem teheti meg, hogy ezeket az építőköveket érvényteleníti. Meglátásunk

szerint a pedagógiai személyiségfejlesztő folyamat ott kell kezdődjön, ahol a diák éppen tart. Ezért úgy véljük, hogy hatékonyabb pedagógiai

stratégia lehet a számukra ismerős narratívákból kiindulva elvezetni a diákokat a komplexebb érzelmi és kognitív belátásokig, mint számukra még idegen, kanonizált szövegekkel dolgozni, ami ellenállást szülhet. Kimondottan igaz ez az idegen nyelven végzett fejlesztői munkára, hiszen a diákok javasolt popkulturális mintázatokhoz, metrikus hálózatokhoz (Dawkins, 2021) kapcsolódnak az idegen nyelven.

nyelvi struktúrák kevésbé ösztönszerű használatát célozza

Eleinte, kiemelten a B1 előkészítő szakaszban még könnyített olvasmányok (sokszor nyelvpedagógiai célból íródott munkák), dalok, később már eredeti művek feldolgozása történhet, akár ezek oda-vissza fordítása is, a folyamatok nyelvi és meta-nyelvi reflexiójával együtt.

A biblioterápiás tevékenység során az a magas irodalom is feldolgozhatóvá válik, amelyre az irodalom anyanyelvi környezetben történő tanítása során nem jut idő. Az idegennyelvi órák során a műveket nem feltétlenül egészben dolgozzuk fel, részleteket kiemelve is elérhető a kívánt fejlesztő hatás. Továbbá: nem az eredeti, betűpontos művel kell feltétlenül foglalkoznunk, elég annak a rövidített formájával vagy recenziójával – hiszen a művekkel való találkozás során a diákokban ébredő, spontán gondolatok fogják termékenyvé tenni az értelmezési folyamatot – ezek a gondolatok hatnak termékenyítőleg, nem csak a szöveg maga (Béres, 2016a). Olyan művekről beszélünk itt, melyek tematikájuk, nyelvi összetettségük vagy egyszerűen fizikai hosszúságuk miatt egyébként nem kerülnének a fiatalok figyelmű fókuszába – így viszont, recenzióban vagy részletekben akár ajánlóként, kedvcsinálóként is működhetnek.

Ez történhet magyar és idegen nyelvű művekkel is, ezen az szinten (B2, B2+) már a fordítás is inherens része lehet egy órának, amelynek során egy általános és egy magánnyelvi interakció is történik. Megjelenhetnek saját verziók a szövegben, hiszen mindenki mást és mást emel ki. Ennek folyamán sorról sorra, mondatról mondatra haladhatunk, aztán a tartalmi részt, jelentést feldolgozzuk egyben – ez az a koncentrikus

működés, amely a kohezív és koherenciát fenntartó elemeket helyezi a középpontba, és ezen keresztül rendszerszerűen gondolkodni tanít. A tanítási-tanulási munka következtében kialakul egy közös produktum – ez pedig a reflektív-kreatív együtt gondolkodás, az új nézőpontok kialakítása lesz.

Társas feldolgozás, harmadik tér

A feldolgozás során a munkaformákból a mindenkori aktuális pedagógiai célok szerint az egyéni, páros és csoportmunkát is választhatjuk. A nyelvi foglalkozások általában bontott csoportokban zajlanak, így a kisebb csoportlétszám (10-15 fő) is a személyesebb, mélyebb működést segíti elő. Ilyen

formán nem csak a nyelvi-verbális, logikai, interperszonális, de az intraperszonális intelligencia és a Gardner által sokszor körüljárt, de

ilyen formában nem megfogalmazott *egzisztenciális intelligencia* is fejlődik (Gardner, 1983). Eközben tudatos pedagógiai elmozdulás történhet az irányított, kontrollált nyelvi működés/használat felől a kevésbé irányított, szabad önkifejezés felé (autonómia fejlesztése), a feldolgozás folyamata pedig egyenlő lehetőséget ad különböző nevelésfilozófiai vagy didaktikai keretek alkalmazására, megjelenhet így a konzervatív, a reformpedagógiai illetve a konstruktivisták megközelítés is (Nabalka, 2003).

A művekkel való munka akkor sikeres, ha több kérdést vet fel, mint amennyit megválaszol, így a pedagógia mint provokáció kezd működni – és ez végül is filozófiai *apória*, másképpen szólva: bizonytalansági helyzetet teremt. Egy addig magától

egyébként nem kerülnének a fiatalok figyelmű fókuszába

értetődőnek hitt gondolat, érték vagy magyarázat elégtelennek bizonyul, és az egyén átmenetileg nem rendelkezik kész válasszal. Ha ezt nem hiányként, hanem produktív feszültségként értelmezzük, az új felismerések kiindulópontja lehet. A pedagógia nyelvére lefordítva: ez olyan önismereti helyzeteket jelent, melyekben a diák ráébred arra, hogy a történethez, problémához vagy élethelyzethez kapcsolódó megszokott válaszai nem működnek vagy nem elégségesek. Ez a bizonytalanság teret nyit a kérdésnek, az önreflexiónak és a saját álláspontunk újragondolásának.

Ez az újragondolás csak úgy történhet meg, ha a pedagógia egy olyan reflektált teret hoz létre, ahol az egyet nem értés elfogadott (Skregelid, 2024). Ez a diszszenzus, ez a vitatér pedig a pragmatikus kompetenciák helyett a távolibb és magasabb szintű, az egész személyiséget érintő fejlesztési célok irányába mozdítja el a pedagógiai fókuszot (Gloviczki, 2024). Ha Watts megfogalmazásának parafrázisát használjuk a neveléstudományban: a pedagógia akkor van jó helyen, ha *útban van* (Watts, é. n.). Tehát nem lehet megkerülni, de átugrani sem; valamiképpen foglalkozni kell vele, reflektálni kell rá, és ezen a reflexiós úton a diákokot végigkísérni.

Személyiség- és közösségfejlesztés

A fenti megfontolások mentén belátható, hogy az ilyen jellegű foglalkozások során a teljesítményszorongás csökken, a páros és csoportos működés pedig a beilleszkedési nehézségek indirekt kezelését is lehetővé

teszi. A történetek, narratívák feldolgozása biztonságos, imaginárius teret kínál a problémák körüljárásához (Rajnai, 2024), ezáltal aktiválni lehet a pedagógia kettős mandátumát: az oktató és nevelő tevékenységet (Sárkány, 2023). A munka során szimbolikus felfedezés is zajlik, képek, filmrészletek, zenék használatával megnyílik egy olyan időtlen szimbolikus tér, amelybe beleférnek a személyes tartalmak is (Gladding, 2011). A közös műválasztás, a feldolgozás közös megtervezése erősíti a személyes bevonódást, a motivációt.

A biblioterápia gyakorlata erősíti a klasszikus történetmesélés képességét, ennek részei lehetnek a klasszikus recitáció, má-

sok, illetve a saját történetünk elmesélése, újragondolása, újraakretézése. Ez az újraakretézés lehetőséget ad egyfajta reparatív megélésre, a történetek újraírására és újraértelmezésére (Perczel-Forintos és Mórotz, 2010), akár a befogadott művek egyéni olvasata szerint. Ez történhet csoportos és egyéni munkában, akár írásban is, de természetesen szem előtt kell tartanunk azt is, hogy a töredékes narratívák befoltozására, a személyes élettörténet szakadásainak kitöltésére is alkalmas lehet.

A történetek elemzése és az élőszóban vagy írásban végzett gyakorlatok során a passzív befogadás (*paciencia*) mellett megjelenik az aktivitás, felelős cselekvés (*ágencia*) is (Berán és Unoka, 2016; Rajnai, 2025). A biblioterápiás feldolgozás így a csoportos működés, az empátia és a szolidaritás, az öntranszcendencia (önmeghaladás) erősítését teszi lehetővé.

... nem lehet megkerülni, de átugrani sem; foglalkozni kell vele, reflektálni kell rá, és ezen a reflexiós úton a diákokot végigkísérni

DIALOGIKUS ÉS KRITIKAI GONDOKODÁS: A SZÓKRATÉSZI PÁRBESZÉD

Azt javasoljuk, hogy a művekkel való munka és elemzés az ókori, párbeszédre épülő klasszikus filozófiai hagyományon alapuljon. Ez a módszer ma is elsajátítható, máig őrzi a filozófiai praxis hagyománya (Sárkány, 2012; 2014), megtalálhatjuk benne Szókratész kísérő bábáskodását, *maieutikáját* (Platón, 2001), de jelen van Szinópeí Diogenész, az ajtónyitogató (*Diogenes Laertius*, 1925, 89. o.) konfrontatív módszere is. Maga a dialógus egyúttal egy kapcsolati pedagógia kialakításának a módszere is (Mintz, 2007, 94. o., *Rajnai*, 2025).

A módszer a platóni dialógusokban szereplő szókratészi eljárásból nőtt ki; modern pedagógiai módszerré Leonard Nelson és tanítványa, Gustav Heckmann dolgozta át. Sárkány (2014) értelmezésében ez az egyik legfontosabb módszere a személyiségképzésnek. Célja nem az akadémiai tudás fejlesztése, hanem a közös gondolkodás élményszintű megélése. A szókratészi beszélgetés vezetőjének (itt: a pedagógusnak) az irányító tevékenysége ebben az értelemben rímel a nyelvtanár hibrid funkciójára. Szigorúan véve nem tanítás, hanem a gondolkodási folyamat strukturálása, nem valamilyen formális tudás közvetítése, inkább egy eljárás gyakorlása.

A folyamat vezetője a résztvevők önálló gondolkodását segíti és támogatja (Heckmann, 2002; Sárkány, 2012; 2014), nem maga adja meg a válaszokat, hanem

kérdéseivel és visszajelzéseivel segít abban, hogy a résztvevők saját felismerésekhez jussanak. Az elbizonytalanításon és alternatív nézőpontok vizsgálatán keresztül jut el az egyéni megtapasztalások értelmezéséhez és az általános fogalmakhoz (Van Der Leeuw, 2004; Sárkány, 2012). Ez, azon túl, hogy az emelt szintű idegen nyelvi érettségi vizsga vita témakörénél hasznos eszköz, fejleszti az önálló gondolkodást és a belátást (Nelson, 1970; Máriás, 2022). Segít a hétköznapi tapasztalatot tudatosítani, tisztázni az alapvető fogalmainkat (Sárkány, 2012, 2014; Máriás, 2022).

a közös gondolkodás élményszintű megélése

Ugyanez a megfontolás a mai pedagógia homeosztázisra törekvő

konfliktuskezelő módjait felváltja egy elemző, reflektív megközelítéssel (Skregelid, 2024; Rajnai, 2025). A belső és külső konfliktusokra értékjelölőként tekint, ezzel pedig a serdülők identitásának alakulását segíti. A strukturált kérdés-válasz technikák használata során a diákok megértik, hogy miként közelítsenek meg egy témát tisztázó kérdéseken keresztül, miként ismerjék meg mások álláspontját, ezzel pedig a belátást és az empatikus megértést segítő képességekre tehetnek szert, interperszonális intelligenciájuk fejlődik.

Felmerülhet, hogy milyen kérdésfelvetést alkalmaz a módszer, milyen technikák ismerete szükséges ahhoz, hogy a csoportok jól működjenek. Csábítóan tűnik ilyenkor egy konkrét példán keresztül bemutatni az ilyen jellegű csoportmunkát, viszont erre egy elméleti tanulmány keretei nem elegendők (a helyhiány miatti kényszerű tömörítés valószínűleg tévútra vezetné az olvasót, több zavart okozna, mint megértést).

Továbbá feltételezzük, hogy a foglalkozást vezető pedagógus rendelkezik biblioterápiás végzettséggel, a folyamatok pszichológiai és filozófiai alapjait ismeri – így a fejlesztői csoportmunkát bemutatni itt nem kívánjuk. Akit a segítő beszélgetés elmélete és gyakorlata érdekel, Tringer László sok kiadást megért, *A gyógyító beszélgetés* című művét ajánljuk (Tringer, 2022).

Néhány módszertani megfontolásnak azonban mindenképpen helyet kell adnunk.

Módszerünk kiindulópontja fenomenológiai, tehát a diákok megélt tapasztalataira alapoz, így az előre megírt kérdések a diákok megélését prekonceptcionálnak, előrevetítenék, ezzel a személyes bevonódást csökkentenék. A fenomenológiai kérdezés lényege, hogy a kérdésre a pedagógus nem egy előre rögzített helyes választ vár, hanem a kérdéssel a diák aktuális megélésére reagál. Ezért a kérdéseket előre megírni nem lehet, de a kérdéses irányát rögzíteni kell. A kérdések a *leíró kérdésektől* – például: „Mit éltél át?” és: „Hogyan hatott ez rád?” – indulnak el, majd a fogalmilag tisztázó, *pontosító kérdéseken* át – „Mit értesz azon, hogy...?” – eljutunk a *reflektív-rezonáló* – „Mit jelent ez számodra?” – kérdésekig. A módszer strukturáltságát tehát nem egy fix kérdéssor, hanem a fenomenológiai, ítélkezésmentes attitűd, a nyitott figyelem, és az általánostól az egyéni megélés és értelmezés felé haladó hermeneutikai irány jellemzi.

Értékelés és tanulói élmény

Előnyt jelenthet a pedagógus számára, hogy a tanulói munka értékelésénél a tartalmi

elemek értékelése nem kell hogy lényeges szempont legyen, mivel a művek nem képezik részét egy kötelező kánonnak. Mint már említettük, a tárgyalt tevékenységen keresztül nem is tudásátadás történik, inkább csak készségfejlesztés és személyiségképzés. Emiatt a tartalom nem kell hogy egy központi-
lag meghatározott és memorizált, ebből következően pedig számon kérhető egység legyen, a prioritást a munkamód, az (ön)ér-

telmezés kapja, így viszont a tanulás is inkább procedurális, mint tényszerű lesz. Ez lehetővé teszi a többféle feldolgozást és a csoportos vagy önref-

lexiót is, megnyitja a teret a saját értelemtalálásnak vagy értelemkonstrukciónak (V. Gilbert, 2016). Az értékelés így inkább a diák aktivitására és bevonódására koncentrálódik, legalábbis ami a biblioterápiás tevékenységet illeti. Ez jelentheti magát a tanórai tevékenységet, az azt előkészítő tevékenységet vagy a kísérő feladatok (szóbeli és írásbeli feldolgozás) értékelését is – de itt sem a tartalmat, mint inkább a formai megoldásokat, a kidolgozottságot és a bevonódást értékeljük. Az értékelés így nem a személyes tartalomra, hanem a reflexió mélységére és a nyelvi kreativitásra irányul.

Ezekén túl fontos szempont még, hogy minden feladatnál érvényesüljön a fejlesztő, nem klinikai jelleg. Ne feledjük, a tanár ezeken az alkalmakon főként facilitátorként van jelen, és minden diák számára biztosított „a nem-megszólalás joga” (Szabó-Szetele, 2023).

A nem a klasszikus kánonba tartozó művek esetén – és kimondottan akkor, ha azok kiválasztása már csoportosan, demokratikus módon történt – nő a bevonódás, és

a feldolgozás során csökken az értékelési és teljesítménykényszer, így előtérbe kerülhet a procedurális (magát a módszert elsajátító) vagy egzisztenciális tanulás (Bollnow, 1959). Ez a tanulás egzisztenciális, tapasztalati és személyiségformáló aspektusait jelöli, mivel itt azt nem csupán racionális, lépésről lépésre haladó folyamatnak tekintjük. Ez inkább egy olyan jelenség, ami egész lényünket érinti, és megköveteli a személyes elköteleződést, a belső átalakulást. Tehát a tanulás ebben az értelemben nem egy többé-kevésbé lineáris és konzisztens tudáskonstrukció, hanem az életfelfogás átalakulása, tapasztalatok, krízisek és fordulatok révén.

Ilyen értelemben véve az igazi tudás- és személyiségfejlődés gyakran nem a megszakítás nélküli, egyenletes növekedés útján (a „pedagógiai folyamatosság” elve szerint) történik, hanem hirtelen fordulatok (pl. élmények, megrázkódtatások) révén, amikor az egyén egzisztenciálisan érintetté válik. Ezzel alapvetően szembemegyünk azzal a redukcionista pedagógiával is, amely a nevelést-tanulást csupán a tananyag racionális, módszeres elsajátítására szűkíti, mivel itt a hangsúly a személyes tapasztalatra és a pedagógiai kapcsolat milyenségére kerül (lásd Buber: *Én-Te* kapcsolatok; *Buber*, 1999).

Gyakorlati példák

A következőkben – csak kedvcsinálóként – néhány példát szeretnénk megmutatni arra, hogy a fenti elmélet nyelvi szintenként hogyan ölthet testet a gyakorlatban. Ezek között található szóbeli és írásbeli gyakorlat is. Nem terápiás jellegűek, de természetesen

ebben az irányban is bővíthetők; az irodalomterápiás munkához (is) kapcsolódó terápiás írással, szkriptoterápiával Magyarországon *Béres Judit* (2025) foglalkozik behatóan. A biblioterápiás folyamatban alkalmazott kreatív-reflektív technikákat szakmódszertani szempontból *Tin* (2022) rendszere teszi teljessé. A kreatív nyelvpedagógia a gyakorlati megvalósításban éled fel, a folyamatorientált szemlélet és a strukturált, mégis szabadságot adó feladattípusok (például a perspektívaváltó átírások) kulcsfontosságúak ahhoz, hogy a nyelvtanuló passzív befogadóból aktív nyelvhasználóvá váljon (*Uo.*). Hasonló jellegű feladatokat találhatunk *Gladding*

(2011), *Maley* és *Peachey* (2015), *Tin* (2022), valamint *Szabó-Szettele* (2023) munkáiban.

A B1 szinten egyfajta érzelmi szótárépítés és a biztonságos önkifejezéshez való hozzászokás a cél. A következő típusú feladatok segítenek a tanulói érzelmek azonosításában anélkül, hogy komplex nyelvtani struktúrákat kényszerítenének a diákokra. A feladatok csak példák, természetesen az adott csoport nyelvi és érettségi szintjéhez igazíthatóak, bővíthetőek.

- 1) Biblioterápiás akrosztichon: a diákok egy pozitív kulcsfogalom (pl. TRUST, HOPE) kezdőbetűire építve gyűjtenek szavakat, amelyek a hősre és rájuk is igazak, ez az azonosulást segíti elő (*Doll* és *Doll*, 2011).
- 2) Strukturált „I Am” vers: megadott kezdő szavak kiegészítése mondatokká a karakter nevében (pl. “*I hear... I fear...*”). *Gladding* (2011) szerint ez

szembemegyünk a redukcionista pedagógiával

segít a belső állapotok biztonságos artikulációjában.

- 3) A karakter „érzelem-hőmérője”: itt a diákok vizuális skálán jelölik a hős állapotát, majd egyszerű indoklást fűznek hozzá, *“He is angry because... ”*.
- 4) Böröndpakolás: a diákok kiválasztanak öt tárgyat, amelyet a hős magával vinne. Miért ezeket? A tárgyak belső erőforrásokat szimbolizálnak (Coyle és mtsai., 2010).
- 5) Karakter-playlist: a diákok kiválasztanak három dalt, amely illik a főhős aktuális hangulatához, karakteréhez. A zene segít az absztrakt érzések megragadásában (Gladding, 2011).
- 6) A hős titkos emléktárgya: a diákok választanak (vagy rajzolnak) egy tárgyat, amely nem feltétlenül szerepel a műben, de a hős számára fontos emléket vagy belső erőt jelképezhet. Rövid indoklást is írnak: *„This old key is important because it means home.”* Az ilyen szimbolizáció segíti a közvetett azonosulást (Doll és Doll, 2011).
- 7) Szín-érzelem térkép: a diákok kapnak egy sematikus emberi alakot, amely a főhőst jelképezi. Különböző színekkel kell kiszínezniük a részeit aszerint, hogy a hős hol és mit érez (pl. vörös szív = düh vagy szeretet, kék kéz = félelem). Ehhez egyszerű mondatokat fűznek: *„His heart is red because he is brave.”* A színek és formák használata segít az olyan belső állapotok artikulálásában, amelyekre a tanulónak még nincs elegendő szava (Gladding, 2011).

A B2 szint már a perspektívaváltás, az empátia és a katarzisz szintje. Ezen a szinten a cél a hős belső motivációinak megértése és a saját élethelyzetekkel való párhuzamok keresése a katarzisz érdekében. Az alábbi típusú feladatok ezt segítik:

- 1) Tanácsadó levél: a diákok levelet írnak a karakternek egy döntési helyzetben. Ez az univerzalitás élményét erősíti, a diák megértheti, hogy nincs egyedül a problémáival (Gladding, 2011).
- 2) Közösségimédia-profil: a diákok elkészítik a hős Instagram- vagy Pinterest-profilját. *Milyen képeket, szöveget posztolna ebben a krízishelyzetben?* Ez a populáris kultúra eszközeivel teszi élet-szerűvé a szöveget (Kucserka, 2020).
- 3) „Üres szék” interjú: ez egy alapvetően drámapedagógiai eszköz, ahol a karakter bőrébe bújva válaszolnak a többiek kérdéseire a motivációikról, érzéseikről (Gladding, 2011).
- 4) Hiányzó jelenet: a diákok megírnak egy párbeszédet két fejezet közé, amely nem szerepel a könyvben, de fontos érzelmi fordulópont lehetne.
- 5) Karakternapló: egy-egy sorsfordító esemény után a hős szemszögéből írnak egy naplóbejegyzést, vagy közösségi média posztot, a „miérteket” és az érzéseket fókuszban tartva (Doll és Doll, 1997).
- 6) Képes hangulattábla: a diákok képeket gyűjtenek, amelyek a hős biztonságos helyét vagy meghatározó konfliktusát ábrázolják. Ezután a képekből kiindulva párbeszéd vagy csoportos megbeszélés indulhat el.

- 7) „Az elveszett üzenet”: a diákok megír-
nak egy rövid SMS- vagy chatüzene-
tet, amelyet a hős elküldhetett volna
egy másik szereplőnek egy válságos
pillanatban, de végül mégsem tette
meg. Ez a feladat a kimondatlan fe-
szültségekre és a karakter elfojtott vá-
gyaira fókuszál, és segíti a szöveg mé-
lyebb, érzelmi rétegeinek feltárását
(*Doll és Doll, 2011*).
- 8) Párhuzamos idősíkok: a diákok két
oszlopba rendezik az eseményeket; az
egyikben rögzítik, hogyan oldja meg a
konfliktust a hős a műben, a másik-
ban pedig azt, ők hogyan kezelnék
ugyanazt a helyzetet a mai világban.
Ez a technika az „univerzalitás” élmé-
nyét erősíti, és rávilágít arra, hogy az
emberi dilemmák kortól függetlenek
(*Gladding, 2011*).

A B2+ szint a belátás, az etikai reflexió
és az egzisztenciális szintézis tere. Ezen a ha-
ladó szinten a cél a belátás (insight) elérése,
ahol a szöveg tanulságai beépülnek az egyén
értékkrendjébe (*Rajnai, 2024*).

- 1) Alternatív etikai befejezés: a diákok
megváltoztatják a történet végét egy
morális döntés alapján, és érvelnek
mellette (*Lyster, 2007*).
- 2) Bíróági tárgyalás: vitafórumot tar-
tunk, ahol a diákok a hős egy vitatott
tettét támadják és védik. Komplex ér-
velési stratégiákat igényel.
- 3) Szimbolikus élettérkép: a diákok
absztrakt ábrázolást készítenek a saját
életútról a mű szimbólumait használva
(pl. útvessző, hegy). *Gladding (2011)*
szerint ez a gyakorlat szélesebb rálátást
ad a személyiségre és annak fejlődési
ívére, nagyobb távlatokat fed le. A gya-
korlatot továbbgondolva a diákok sa-
ját életpálya-tervezése is elindítható.
- 4) Belső monológ forgatókönyve: a diá-
kok megírják a karakter „Ideális Énje”
és „Valódi Énje” közötti párbeszédet.
Ez mély pszichológiai reflexiót igényel,
valamint tudatos, kifinomult nyelv-
használatot.
- 5) Filozófiai szimpózium: a diákok el-
játsszák egy mű két különböző karak-
terének virtuális beszélgetését egy kö-
zös témáról (pl.: „*Mit jelent szabadnak
lenni?*”).
- 6) Társadalmi célú hirdetés: az adott mű-
ben felvetett probléma (pl. kirekesztés,
bullying) alapján a diákok egy közös-
ségi kampányt dolgoznak ki. Ez a kö-
zösségi felelősségvállalást erősíti a diá-
kokban (*Coyle és mtsai., 2010*).
- 7) Dialektikus napló: a diákok egy lap
egyik oldalára írnak egy számukra fel-
kavaró vagy elgondolkodtató idézetet
a műből, a másik oldalra pedig egy
mély, személyes reflexiót arról, hogy ez
az idézet hogyan rezonál az ő saját
életértékeikkel vagy jövőkéjükkel. Ez
a módszer támogathatja az egyéni lel-
kiismereti fejlődést is (*Rajnai, 2024*).
- 8) A hős válaszútja – etikai monológ: a di-
ákok megírják a karakter belső mono-
lógját egy olyan sorsfordító pillanatban,
ahol két rossz döntés közül kell válasz-
tania. A feladat során a komplex nyelvi
eszközöket használják az erkölcsi vívó-
dás bemutatására, miközben saját eg-
zisztenciális kérdéseikre is választ keres-
nek (*Lyster, 2007; Gladding, 2011*).

TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK

A hazai oktatási-nevelési környezetben kevés vizsgálatot végeztek az irodalom mint hordozó idegen nyelvi órákba való beépítésével kapcsolatban. Egy témaválasztását tekintve kivételes példa *Harangozó Lili Eszter* (2024) ELTE-n írt diplomamunkája, amelynek fő célja az volt, hogy az irodalmi művek használatát vizsgálja az angol mint idegen nyelv órákon a szociális és érzelmi tanulás (SEL) fejlesztésére.⁷ Megfontolt módszertannal kivitelezett, rövid távú (3–4 tanórás), összesen kb. 90 tanuló megmozgató intervenciós vizsgálata fókuszában leginkább a szeretet, illetve az autizmus spektrum zavarral és a rasszizmus témájával kapcsolatos érzékenyítés állt. Megfigyelése szerint az irodalom felhasználása a SEL fejlesztésében sikeresnek bizonyult, a lelkesedés és aktív részvétel egyértelműen megfigyelhető volt, a diákok pedig profitáltak az alkalmazott módszerekből, saját bevallásuk szerint szociális felelősségérzetük és érzelmi érettségük fejlődött. Vizsgálatában kvantitatív, kérdőíves módszertant alkalmazott, melyet pedagógusi nézetvizsgálatot megcélzó interjúkkal egészített ki. *Harangozó* szerint a diákok készségeinek fejlődését leginkább egy hosszú távú SEL program megvalósításával lehetne felmérni, és szükségesnek látja több iskola bevonását különböző csoportösszetételekkel, valamint az órák számának növelését, és kötelező visszajelzés beiktatását minden foglalkozás után,

hosszú távú célunk egy pilotprogram kialakítása

hogy pontosabb képet kapjunk a magyarországi helyzetről. Hasonló vizsgálatok még megbújhatnak az egyetemi repozitóriumokban, tudományos publikáció azonban ebben a témában még nemigen született, vagy legalábbis nem elérhető.

Jelen tanulmány elsősorban nevelésméleti, pedagógiai és pszichológiai olvasatban vizsgálta a fejlesztő biblioterápiás tevékenység idegen nyelvi órák keretében történő integrálásának lehetőségét. Egy új pedagógiai hermeneutikai közeg kialakítását és annak elméleti megalapozását nyújtja, amelynek helye a már bevált készségfejlesztésre építő modellek mellett

van, nem kívánja azokat leváltani vagy helyettesíteni, csak kiegészíteni. Ennek a kiegészítésnek a gyakorlati validálása eddig még nem történt meg.

Ebből a limitációból fakad a legfontosabb jövőbeli kutatási feladat: a felvázolt modell gyakorlati kipróbálása és hatásvizsgálata. Fontos lenne még a magyarországi jogi környezet és idegennyelvi adottságok vizsgálata, és kikerülhetetlen egy kiegészítő, fejlesztő biblioterápiás program részletes módszertanának kidolgozása.

Hosszú távú célunk egy pilotprogram kialakítása, például kísérleti csoportok indítása (akár B2, akár C1 szinten), hogy eljuthassunk egy fokozottabb megértéshez a jelenségekkel kapcsolatban (*Merriam és Tisdell*, 2016). Ehhez kapcsolódóan longitudinális, kvantitatív és kvalitatív hatásvizsgálatok szükségesek; hosszabb távú (pl. egy teljes tanéven átívelő) intervenciók hatásának

⁷ Lásd a CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) honlapján a (é.n.). „What is the CASEL framework?” oldalt: Utolsó letöltés: 2025. október 19., <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

mérése kontrollcsoportos elrendezésben. Ezen keresztül mérhetővé válna a program hatása a nyelvi kompetenciákra, valamint az affektív tényezőkre (szorongás, motiváció, önhatékonyság).

Ugyancsak fontosak lennének komparatív vizsgálatok, amelyek során a módszer hatékonyságát összehasonlíthatnánk különböző iskolatípusokban (pl. általános iskola, normál gimnázium és két tanítási nyelvű képzés, szakgimnázium), valamint eltérő nyelvi szinteken (B1 előkészítő és B2/C1 szintű komplex munka).

A pedagógusokra fókuszáló kutatások is kínálják magukat, alkalomadtán azt is vizsgálhatnánk, hogy a pedagógusok milyen attitűdökkel viszonyulnak a módszerhez, illetve milyen specifikus képzésekre van szükségük ahhoz, hogy a módszerhez szükséges kettős (nyelvtanári és biblioterapeuta/mentálhigiénés) kompetenciát hatékonyan tudják integrálni a gyakorlatukba.

Kapcsolódhatna ehhez narratíva- és kánonkutatás is, annak részletesebb feltérképezése, hogy a diákok posztmodern narratívái (popkultúra) és a modern kánon szövegei hogyan hozhatók a leghatékonyabban párbeszédbe a metamodern pedagógiai célok érdekében.

ÖSSZEZÉS

Jelen tanulmányban amellet érveltünk, hogy a fejlesztő biblioterápiás tevékenységnek helye lehet a középiskolai idegennyelvi órákon. Kiindulópontunk az volt, hogy a szövegértés és a személyiségfejlesztés a NAT

általános célkitűzései mentén minden tantárgy feladata, így a nyelvórai tevékenységnek is szerves részét képezi.

Bemutattuk, hogy az idegen nyelvi óra – a magasabb óraszám és a tematikus szabadság mellett – egyedi kognitív és affektív előnyökkel is bírhat: az idegen nyelv mint hordozó emocionális pufferhatást képez, amely a reflexiót lassítja, tudatosabbá teszi, és biztonságos teret teremt. A javasolt pedagógiai keret egy me-

tamodern szemléletre épít, amely nem elutasítja, hanem aktívan használja a diákok posztmodern, popkulturális narratíváit. Megkísérli, hogy azokat a modern, „magas” kánonnal kapcsolatba hozva hidat építsen a két életvilág között. Ez a hermeneutikai és egzisztenciaanalitikus alapokon nyugvó munkaforma lehetőséget ad a diákoknak, hogy az élettől való kérdettségre saját válaszokat fogalmazzanak meg.

Ahogy *Tamás Gáspár Miklós* (2025) fogalmaz: a posztmodern korban már nem életek, csak életrajzok vagyunk – és arra buzdít: vegyük vissza az irányítást személyes narratíváink felett. A tanulmányban felvázolt pedagógiai gyakorlat éppen erre a TGM által sürgetett autoritás-visszavételre tett kísérlet.

Célja, hogy a diák a szövegekkel folytatott párbeszéd során passzív befogadóból saját történetének aktív ágensévé válhasson; hogy az életesemények pusztá elszenvéde helyett képessé váljon az élet értelmes alakítására.

E folyamat pedagógiai és elméleti szempontból is új értelmezési horizontot nyit: a fejlesztő biblioterápia a metamodern tanulásfelfogás keretében nem csupán olvasásalapú fejlesztő módszer, hanem a reflexióra és értelemkeresésre épülő tanulási

az életrajz pusztá elszenvéde helyett képessé váljon az élet értelmes alakítására

modellként értelmezhető. Az idegennyelv-
oktatásban ez a megközelítés hozzájárulhat
a nyelvi, érzelmi és kognitív fejlesztés össze-
kapcsolásához és a nevelés hermeneutikai
alapozásának megújításához.

Így – Wittgenstein gondolatai mentén –
diákjaink saját nyelve, és általa a világról és
önmagukról való megértésük kitágul, ott-
honra és identitásra lelhetnek a posztmo-
dern otthontalanságban.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny, 2011/162.
- Alim, H. S. és Paris, D. (2014): What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? In Paris, D. és Alim, H. S. (szerk.): *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press
- Archuleta, A. J és Lakhwani, M. (2016): Posttraumatic stress disorder symptoms among first-generation Latino youths in an English as a second language school. *Children és Schools*. **38**. 2. sz., 119–127.
- ASCD (é. n.): The whole child approach. Letöltés: <https://www.ascd.org/whole-child> (2024. 10. 28.)
- Bárány T. (2011): Szépirodalom vs. lektűr. Egy rossz fogalmi megkülönböztetésről. *Holmi*. **23**. 3. sz., 249–270.
- Bárdos J. (2020): A félreismert Közös európai referenciakeret (KER, 2001) és Társkötele (2018): kritikai elemzés. *Modern Nyelvtanítás*. **26**. 1–2. sz., 5–27.
- Bartos É. (1989): *A biblioterápia és alkalmazása: válogatás*. Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ.
- Bartos É. (szerk., 1989): Olvasókönyv a biblioterápiáról. Országos Széchényi Könyvtár KMK, Budapest.
- Belbin, D. (2011): What is young adult fiction? *English in Education*. **45**. 2. sz., 132–145.
- Berán E. és Unoka Zs. (2016): Élettörténetek a pszichoterápiában. Oriold és Társai, Budapest.
- Béres J. (2016a): Egy személyközpontú biblioterápia felé. *Helikon – Irodalomtudományi Szemle*. [„Biblioterápia, irodalomterápia”]. 2. sz., 259–268.
- Béres J. (2016b): „Pécsi iskola”: A hazai új generációs biblioterapeuta képzés kihívásai és eredményei. *Orvosi könyvtárak*. **13**. 3. sz., 45–49.
- Béres J. (2017): „Azért olvasok, hogy éljek”. *Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Kronosz, Budapest.
- Béres J. (2025): *Terápiás írás – Elmélet – gyakorlat – személyes élménybeszámoló*. Park, Budapest.
- Berns, C. F. (2004): Bibliotherapy: Using Books to Help Bereaved Children. *Journal of Death and Dying*. **48**. 4. sz., 321–336.
- Betzalel, N. és Shechtman, Z. (2010): Bibliotherapy treatment for children with adjustment difficulties: A comparison of affective and cognitive bibliotherapy. *Journal of Creativity in Mental Health*. **5**. 4. sz., 426–439. DOI: <https://doi.org/10.1080/15401383.2010.527816>
- Billier, K. (1994): *Bildung - integrierender Faktor in Theorie und Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als Antwort auf aktuelle Herausforderungen. Druck nach Typoskript. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung; 30)*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim
- Bishop, R. S. (1990): Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and using books for the classroom*. **6**. 3. sz., 9–12.
- Bollnow, O. F. (1959): *Existenzphilosophie und Erziehung*. Stuttgart.
- Borg, S. (2006): The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*. **10**. 1. sz., 3–31.

- Brinton, D. M. (2014): Content-based instruction. In: Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. és Snow, M. A. (szerk.): *Teaching English as a second or foreign language* (4. kiadás). National Geographic Learning / Cengage Learning. 461–475.
- Bruner, J. S., Wood, D. és Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. **17**. 89–100.
- Buber, M. (1999): *Én és Te*. Európa, Budapest.
- Buxbaum, E. (1949): The role of a second language in the formation of ego and superego. *The Psychoanalytic Quarterly*. **18**. 3. sz., 279–289.
- Cook, E. T., Earles-Vollrath, T. és Ganz J. B. (2006): Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*. **42**. 2. sz., 91–100.
- Coyle, D., Hood, P. és Marsh, D. (2010): *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2008): *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins.
- Dawkins, R. (2021): *Az önző gén*. Kossuth, Budapest.
- Dewaele, J.-M. és Costa, A. (2013): The foreign language effect in psychotherapy. *Journal of Communication és Applied Social Sciences*, 1(1), 26–44.
- Diogenes Laertius (1925): *Lives of Eminent Philosophers*. Heinemann, London / G. P. Putnam's Sons, New York.
- Doll, B. és Doll, C. (2011): Fialatok *biblioterápiája: könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése*. Könyvtári Intézet, Budapest.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. és Schellinger, K. B. (2011): The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. **82**. 1. sz., 405–432.
- Dutro, E. és Bien, A. C. (2014): Listening to the speaking wound: A trauma studies perspective on student positioning in schools. *American Educational Research Journal*. **51**. 1. sz., 7–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831213503181>
- Erikson, E. H. (1968): *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton Company, New York.
- Földi A. É. (2022): Alice Walker Bíborzín és Az öröm titkának őrzői című regényeinek tanítási lehetőségei középiskolában. In: Herédi R., Kispál D. és Kusper J. (szerk.). *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól (IrKa Könyvek 1)*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 157–166.
- Forgan, J. W. (2002): Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*. **38**. 2. sz., 75–82.
- Frankl, V. E. (1996): A könyv mint terápiai eszköz. In: Uő.: *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. (Ford. Molnár M. és Schaffhauser F.). Kötet, Nyíregyháza.
- G. Tóth A. (2016): Logoterápia és biblioterápia. *Helikon – Irodalomtudományi Szemle*. [„Biblioterápia, irodalomterápia”]. 2. sz., 230–238.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gladding, S. T. (2011): *Counseling: A Comprehensive Profession*. Pearson.
- Gloviczki Z. (2024): *A holnapután iskolája – Felkészülés az emberi jövőre*. Open Books, Budapest.
- Goleman, D. (2024): *Érzelmi intelligencia*. Open Books, Budapest.
- Gombos P., Hevérné Kanyó A. és Kiss G. (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje – 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*. **65**. 1–2. sz., 52–66.
- Gósy M. (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris, Budapest.

- Graham, K. M., Mathews, S. D. és Eslami, Z. R. (2020): Using children's literature to teach the 4Cs of CLIL: A systematic review of EFL studies. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. **13**. 2. sz., 163–189.
- Gregory, K. E és Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *The Journal of School Nursing*. **20**. 3. sz., 127–133.
- Gualano, M., Bert, F., Martorana, M., Voglino, G., Andriolo, V., Thomas, R. és Siliquini, R. (2017): The long-term effects of bibliotherapy in depression treatment: systematic review of randomized clinical trials. *Clinical Psychology Review*. **58**. 49–58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.006>
- Gulyás E. (2014): A biblioterápia helye az oktató-nevelő munkában. In.: Nagyházi B. (szerk.): *Innováció a nevelés-tudomány elméleti és gyakorlati műhelyeiben*. Kaposvári Egyetem. 29–37.
- Gumber, N. (2021): Bibliotherapy as a Tool of Education in Classroom. *International Journal of Indian Psychology*. **9**. 2. sz., 896–906.
- Hamdan, W., Duaijy, L. és Sawy, Y. (2020): Effectiveness of bibliotherapy in alleviating examination stress on college students: a quasi-experimental trial. *Health Information & Libraries Journal*. **38**. 3. sz., 172–181. DOI: <https://doi.org/10.1111/hir.12312>
- Harangozó L. E. (2024): Irodalmi művek használata az angolórán a szociális és érzelmi tanulás fejlesztésére. Diplomamunka. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. és Money, K.. (2005): Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*. **26**. 5. sz., 563–580.
- Heckmann, G. (2002): Lenkungsufgaben des sokratischen Gesprächsleiters. In: Birnbacher, D. és Krohn, D. (szerk.): *Das sokratische Gespräch*. Reclam. 73–91.
- Herédi R. (2022): Az irodalomóra mint a tudásátadás és az interpretálás helyszíne a konstruktivizmus szemszögéből. In: Herédi R., Kispál D. és Kusper J. (szerk.): *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól (IrKa Könyvek 1)*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 35–43.
- Herrera, L. J. P. (2020): Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how. *Journal of English Learner Education*. **10**. 1. sz., 181–.
- Hynes, A. M. és Hynes-Berry, M. (1986): *Bibliotherapy. The interactive process: A handbook*. Westview Press.
- Jauss, H. R. (1982): *Toward an Aesthetic of Reception*. University of Minnesota Press.
- Jeney É. (2012): *Nyitott könyv: Irodalom, terápia, elmélet*. Balassi, Budapest.
- Jeney É. (2016): Biblioterápia, irodalomterápia. In.: *Helikon – Irodalomtudományi Szemle*. [„Biblioterápia, irodalomterápia”]. 2. sz., 151–155.
- Kapusi A. (2024): Irodalompedagógia: kísérletek egy fogalom meghatározására. *Új Pedagógiai Szemle*. **74**. 1–2. sz., 16–33.
- Kent, R. és Hébert, T. P. (2000): Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roepers Review*. **22**. 3. sz., 167–171.
- Keysar, B., Hayakawa, S. L. és An, S. G. (2012): The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases. *Psychological Science*. **23**. 6. sz., 661–668. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797611432178>
- Khalik, A. S. A. (2017): The effectiveness of bibliotherapy as an intervention on improving aggressive behavior of fifth graders children with emotional and behavioral disorders. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*. **6**. 2. sz., 30–35.
- Kispál D. (2022): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitívista elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi R., Kispál D. és Kusper J. (szerk.): *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól (IrKa Könyvek 1)*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 11–22.
- Knausz I. (2001): *A tanítás mestersége*. Miskolc: Iskolafejlesztési Alapítvány.

- Kokesh, J. és Sternadori, M. (2015): The good, the bad, and the ugly: A qualitative study of how young adult fiction affects identity construction. *Atlantic Journal of Communication*. **23**. 3. sz., 139–158.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2019): Szubjektív jóllét, mentális egészség. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/szubjektiv_jolet_2019/index.html (2025. 10. 10.)
- Kucserka Zs. (2020): Gyerekirodalom: mi az, és kié? In: Hermann Z. és mtsai. (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*. KRE – L'Harmattan, Budapest, 173–186.
- Kusper J. (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae*. (Sectio Litterarum [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]). 22. sz., 7–18.
- Lyster, R. (2007): *Learning and Teaching Languages Through Content: A counterbalanced approach*. John Benjamins.
- Magyar Filozófiai Társaság állásfoglalása a NAT 2020 bevezetésével kapcsolatban. (2020). Letöltés: <https://www.facebook.com/100028121366860/posts/a-magyar-filozofia-b3fiair%C3%A1rsas%C3%A1g%C3%A1ll%C3%A1sfogal%C3%A1sa-a-nat-2020-r%C3%B3l-a-k%C3%B6z%C3%A9piskolai-etika-1724703491270401/> (2025.10.23.)
- Maley, A., és Peachey, N. (szerk.; 2015). *Creativity in the English language classroom*. British Council.
- Mandas, A. L., Sukiatni, S. D. és Noviekayati, I. G. A. A. (2018): *Bibliotherapy technique in improving learning motivation. International Conference on Emerging Media, and Social Science*, 1.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J. és Peterson, J. B. (2006): Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*. **40**. 5. sz., 694–712. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>
- Máriás L. (2022): Visszatérés a személyes párbeszédhez. A modern szokratikus dialógus születése a dogmatikus filozófiaoktatás kritikájából. In.: Laczkó S. (szerk.): *Lábjegyzetek Platónhoz. A vita*. MFT – Pro Philosophia Szegediensis – Státus, Szeged.
- Marsh, D. (2002): *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission, DG Education és Culture / University of Jyväskylä.
- Martinec, R., Šimunović, D. és Kos Jerković, V. (2022): Various aspects of using bibliotherapy in the field of education and rehabilitation. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. **58**. 1. sz., 87–103.
- Mazza, N. (2025): *Irodalomterápia – Elmélet és gyakorlat*. Multiverzum, Budapest.
- McClay, C., Collins, K., Matthews, L., Haig, C., McConnachie, A., Morrison, J. Lynch, P., Waters, L., Day, I., McAnee, G. és Williams, C. (2015): A community-based pilot randomised controlled study of life skills classes for individuals with low mood and depression. *BMC Psychiatry*. **15**. 1. sz. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0384-2>
- McKay, S. (1982): Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*. **16**. 4. sz., 529–536.
- McPherson-Leitz, K. L. (2018): *Bibliotherapy in the Classroom: Integrating Mental Health into an English Language Arts Curriculum* [Master's Project, Grand Valley State University].
- Merriam, S. M. és Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mintz, A. (2007): The midwife as matchmaker: Socrates and relational pedagogy. *Philosophy of Education Archive*, 16. sz. 91–99.
- Monroy-Fraustro, D., Maldonado-Castellanos, I., Aboites-Molina, M., Rodríguez, S., Sueiras, P., Altamirano-Bustamante, N. és Altamirano-Bustamante, M. (2021). Bibliotherapy as a non-pharmaceutical intervention to enhance mental health in response to the COVID-19 pandemic: a mixed-methods systematic review and bioethical meta-analysis. *Frontiers in Public Health*. **9**. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.629872>
- Mumbauer, M. és Kelchner, V. (2017): Promoting mental health literacy through bibliotherapy in school-based settings. *Professional School Counseling*. **21**. 1. sz., 85–94.

- Nagy-Kolozsvári, É. és Györi, J. (2024): The benefits of using children's literature in teaching EFL in a war-torn country. *Studia Methodologica*. **58**. 118–127.
- Nahalka István (2003): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzedékek Tudása, Budapest.
- Nam, R. (2021): A Survey of Diverse Literature Use and Integration in Secondary English Language Arts Classrooms [Doctoral Dissertation, University of Houston].
- Nelson, L. (1970): Die sokratische Methode. In *Gesammelte Schriften in neun Bänden (I. Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode, 269–316.)*. Hamburg, Felix Meiner.
- Nemzeti Köznevelési Törvény (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). Leöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00>. (2025. 10. 04.)
- Nussbaum, M. C. (1997): *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Pardeck, J. T. (1994): Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*. **29**. 114. sz., 421–427.
- Paris, D. (2012). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Terminology and Stance. *Educational Researcher*, **41**. 3. sz., 93–97. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Perczel-Forintos D és Mórotz K. (2010): *Kognitív viselkedésterápia*. Medicina, Budapest.
- Platón (2001): *Theaitétosz*. Atlantisz, Budapest.
- Pola, A. és Nelson, R. (2014): The impact of bibliotherapy on positive coping in children who have experienced disaster. *Therapeutic Recreation Journal*. **48**. 4. sz., 341–344.
- Prater, M. A., Johnstun, M. L., Dyches, T. T. és Johnstun, M. R. (2006): Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: A guide for teachers. *Preventing School Failure*. **50**. 4. sz., 5–13.
- Rajnai L. (2024): A biblioterápia mint mentálhigiénés személyiségfejlesztő eszköz. *Anyanyelvi Kultúrákövetítés*, **7**. 1. sz., 4–17.
- Rajnai L. (2025): Egyensúlyozni a lét peremén: Egzisztenciális megfontolások a biblioterápiás gyakorlatban. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*. **13**. 2. sz., 27–50.
- Ramamurthy, C., Zuo, P., Armstrong, G. és Andriessen, K. (2023): The impact of storytelling on building resilience in children: a systematic review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. **31**. 4. sz., 525–542. DOI: <https://doi.org/10.1111/jpm.13008>
- Rapee, R. R., Abbott, M. J. és Lyneham, H. J. (2006): Bibliotherapy for Children With Anxiety Disorders Using Written Materials for Parents: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. **74**. 3. sz., 436–444.
- Redman, H., Meléndez-Torres, G., Bethel, A. és Green, J. (2024): The impact of school-based creative bibliotherapy interventions on child and adolescent mental health: a systematic review and realist synthesis protocol. *Systematic Reviews*. **13**. 1. sz. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13643-024-02482-8>
- Rubio Cancino, E. M. és Buitrago Cruz, C. P. (2019): Exploring the Use of Bibliotherapy With English as a Second Language Students. *English Language Teaching*. **12**. 7. sz., 98–106.
- Rusch, R., Greenman, J., Scanlon, C., Horne, K. és Jonas, D. F. (2020): Bibliotherapy and bereavement: Harnessing the power of reading to enhance family coping in pediatric palliative care. *Journal of Social Work in End-of-life és Palliative Care*. **16**. 2. sz., 85–98.
- Russell, D. H. és Shrodes, C. (1950a): Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts program part I. *The School Review*. **58**. 6. sz., 335–342.
- Russell, D. H. és Shrodes, C. (1950b): Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts program part II. *The School Review*. **58**. 7. sz., 411–420.

- Sárkány P. (2012): A szókratészi párbeszéd mint az etikai személyiségképzés modellje. *Vigilia*, 7. 489–494.
- Sárkány P. (2014): *A filozófia mint praxis. Tanulmányok a filozófia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia határterületeiről*. L'Harmattan, Budapest.
- Sárkány P. (2023): *Értelmezőpontú humanizmus – Bevezetés Viktor E. Frankl munkásságába*. Ursus Libris, Budapest.
- Schlub, G., Crook, A., Barlow-Stewart, K., Fleming, J., Kirk, J., Tucker, K. és Greening, S. (2021): Helping young children understand inherited cancer predisposition syndromes using bibliotherapy. *Journal of Genetic Counseling*. 30. 4. sz., 1119–1132. DOI: <https://doi.org/10.1002/jgc4.1396>
- Selye J. (1964): *Életünk és a stressz*. Akadémiai, Budapest.
- Selye J. (1976): *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai, Budapest.
- Shechtman, Z. (1999): Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry és Human Development*. 30. 1. sz., 39–53.
- Sipos Lajos (2002): Új törekvések a humán tárgyak tanításában. *Iskolakultúra*. 12. 9. sz., 80–86.
- Skočić Mihić, S., Maich, K., Belcher, C., Perrow, S., Barišić, A. és Novak Ramić, N. (2017): The Role of Bibliotherapy and Therapeutic Storytelling in Creating Inclusive Classroom Communities. In: Curran, C. M. és Petersen, A. J. (szerk.): *Handbook of Research on Classroom Diversity and Inclusive Education Practice*. IGI Global. 375–398.
- Skregelig, L. (2024): Dissens and Sensibility – WHY ART MATTERS. Intellect, Bristol, UK / Chicago, USA.
- Sridhar, D. és Vaughn, S. (2000): Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*. 33. 2. sz., 74–82. DOI: <https://doi.org/10.1177/004005990003300210>
- Sullivan, A. K. és Strang, H. R. (2002): Bibliotherapy in the Classroom Using Literature to Promote the Development of Emotional Intelligence. *Childhood Education*. 79. 2. sz., 74–80, 324, 331.
- Suvilehto, A. (2019): We Need Stories and Bibliotherapy Offers One Solution to Developmental Issues. *Online Journal of Complementary & Alternative Medicine*. 1. 5. sz.
- Szabó-Szettele K. (2023): Kreatív írás az idegennyelvórán. Módszertani kérdések és szempontok a kreatív pedagógia és a kreatív nyelvtanulás kontextusában. *Új Pedagógiai Szemle*. 73. 7–8. sz., 65–81.
- Tamás G. M. (2025): *Világvege IV. – Az új aszkézis*. Kalligram, Budapest.
- Tin, T. B. (2022): *Unpacking Creativity for Language Teaching*. Routledge, London.
- Tomori T. (2023): A kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai vizsgálata középiskolákban. Disszertáció. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem – Neveléstudományi Doktori Iskola – Iskolapedagógia Program.
- Tóth D. és Csépe V. (2009): Az olvasás fejlődése kognitív idegtudományi nézőpontból. *Pszichológia* [MTA Pszichológiai Intézet]. 29. 4. sz., 357–375.
- Tóth M. (2018): A magyar lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2017-ben: Gyorsjelentés egy országos reprezentatív lakossági felmérés eredményeiről. *Library Review/Könyvtári Figyelő*. 28. 1. sz.
- Tran, D. és Hodgson, B. R. (2015): Meeting the needs of refugee and immigrant students and families in a culturally responsive way. *Voices in Urban Education*. 41. 7–15.
- Tringer L. (2022): *A gyógyító beszélgetés*. Medicina, Budapest.
- Urbán P. (2022): Az előzetes tudás szerepe a konstruktivista szemléletű irodalomórán. In: Herédi R., Kispál D., és Kúspér J. (szerk.): *IrKa: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól (IrKa Könyvek 1)*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger. 23–34.
- V. Gilbert E. (2016): Biblioterápia mint alkalmazott irodalomtudomány és lehetséges oktatási modell. *Helikon*. 62. 2. sz., 230–249.

- Van Der Leeuw, K. L. (2004): Philosophical Dialogue and the Search for Truth. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. 17. 3. sz., 17–23.
- Vare, J. W. és Norton, T. L. (2004): Bibliotherapy for gay and lesbian youth: Overcoming the structure of silence. *The Clearing House*. 77. 5. sz., 190–195. DOI: <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.5.190-195>
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wang, Y. L. (2024): Book clubs as a possible approach to bibliotherapy: an L2 online book club for EFL learners. *Journal of Poetry Therapy*. 38. 48. sz., 1–9.
- Watts, A. (é. n.): Being in the way. [Being In The Way Podcast, ep. 1.; hangfelvétel]. Alan Watts Organization. Letöltés: <https://open.spotify.com/episode/0OehbLHoMhM3iitYvgkvtE?si=ffb5d77cd0d44f6e> (2025. 10. 17.).
- Wells, E., Gunn, K., Velasquez, D., Kaeding, J. és Hutchinson, A. (2024): A bibliotherapy intervention to improve emotional wellbeing during cancer treatment: a pilot study. *Journal of Psychosocial Oncology Research and Practice*. 7. 1. sz., DOI: <https://doi.org/10.1097/or9.0000000000000154>
- Wittgenstein, L. (1989): *Logikai-filozófiai értekezés. Tractatus logico-philosophicus*. Akadémiai, Budapest.
- Wood, D., Bruner, J. S. és Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17. 2. sz., 89–100.
- Xerri, D. és Briffa, P. V. (2018): *Teacher involvement in high-stakes language testing*. Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77177-9>
- Yapp, D. J., Graaff, R. d., és Bergh, H. v. d. (2021): Improving second language reading comprehension through reading strategies. *Journal of Second Language Studies*. 4. 1. sz., 154–192. DOI: <https://doi.org/10.1075/jsls.19013.yap>
- Yuan, S., Zhou, X., Zhang, Y., Zhang, H., Pu, J., Yang, L., Liu, L., és Kiang, X. és Xie, P. (2018): Comparative efficacy and acceptability of bibliotherapy for depression and anxiety disorders in children and adolescents: a meta-analysis of randomized clinical trials. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 14. 353–365. DOI: <https://doi.org/10.2147/ndt.s152747>
- Zins, J. W. és Elias, M. J. (2007): Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 17. 2–3. sz., 233–255.
- Zunshine, L. (2006): *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Ohio State University Press.

