



RAJNAI LÁSZLÓ

Távol és mégis közel

Metamodern reflexió és pedagógiai hídépítés a fejlesztő
biblioterápiában

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.07-08.09>

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

A jelenkori köznevelésben egyre erősebben érzékelhető egy különállás, amely a diákok mindennapjainak világa és az iskola által közvetített narratívák között feszültséget eredményez. *Kusper Judit* (2019) terminológiáját követve ezt egy kognitív hasadékként is értelmezhetjük és analitikus metaforaként használhatjuk. A mai iskola kognitív tere jellemzően kulturális folyamatosságra és egy többé-kevésbé közös értelmezési horizont fenntartására törekszik, lineárisan és hierarchikus módon építkezik, ami a modern kor hagyománya. A diákok narratív – sok esetben a digitális térből eredő – tapasztalata hálózati jellegű, inkább horizontális és a folyamatos párbeszédre épül. Az egyéni perspektívák sokszínűek és a jelentés relatív – ezek jellemzően posztmodern vonások. A hasadék két pólusán állóknak eltérő jelentésképzési logikái, értelmezési elvárásai és igazságfelfogásai vannak, ezeknek kellene találkozniuk a pedagógiai térben: a kognitív hasadék így már nemcsak a két oldal közötti

kommunikáció tartalmát, hanem magát az egész kommunikációs folyamatot is érinti.

Emiatt a fenti különállásból következik a közös értelmezési (szemantikai) tér gyengülése is, ez pedig amellet, hogy egymás narratíváinak pusztá megértését nehezíti, az iskolai közösség alakulását, épülését is hátráltatja. Ebben a helyzetben a diák és a pedagógus szerepe is meg kell, hogy változzon, hiszen a tanárnak többé már nem tudásközvetítői, hanem egyfajta fordító vagy mediátori szerepet kell vállalnia a két narratív rendszer között; a diák sem passzív befogadó többé, hanem aktív, autonóm jelentéskereső.

A jelen tanulmányban ezt a kognitív hasadékot vizsgáljuk meg, és azt, hogy a mai pedagógiai gyakorlat képes-e olyan átmeneti teret létrehozni ebben a hasadékban, amely áthidalja és reflektív módon kezeli azt. Egy olyan metamodern teret, ahol a tanuló saját, a posztmodernből származó narratív tapasztalata kerülhet a középpontba és szervesen beépülhet a jelentésképzés folyamatába, ugyanakkor a modernen alapuló kulturális hagyomány strukturáló ereje sem veszíti el a jelentőségét.

A tanulmányban a modernitás és a posztmodernitás fogalmai analitikus és magyarázó keretként funkcionálnak, és nem történeti korszakhatárokat kívánunk jelölni velük. Bár a fogalmak az esztétika, a művészet- és kultúrtörténet keretrendszeréből erednek, nevelés-tudományi vonatkozásban is markánsan jelölik azt a két pólust, amelyek köré a jelen írás szerveződik. Úgy is értelmezhetők, mint amelyek különböző elméletképzéseket, és ebből fakadóan más és más pedagógiai működésmódokat írnak le.

A jelen munka egy nevelésfilozófiai közelítés, így a benne foglalt összevetések szándékosan polarizálóak, tudatosan ideáltipikus eseteket tételeznek. Természetesen tisztában vagyunk vele, hogy minden diák, pedagógus és iskola a fent jelzett két véglet közötti spektrum valamely pontján helyezkedik el – tehát nem értelmezhetők úgy, mintha színtiszta és kizárólagosan a modern vagy a posztmodern képviselői lennének –, mégis könnyebben vizsgálható a két paradigma közötti feszültség egy ilyen gondolatkísérletben. Csakúgy, mint a szókratészi párbeszédekben, itt is a végletek vizsgálata és a közöttük lévő különbségekre adott reflexió az, ami az elfoglalt nevelésfilozófiai pozíciónk megértését szolgálja. Ebből látható, hogy már az elemzés során is a metamodern reflexió módszerét használjuk majd.

A fentiekből következik, hogy a célunk nem az, hogy a pedagógiai valóság teljességét írjuk le, a tanulmány annak csak egy specifikus feszültségpontját hivatott láthatóvá tenni. Ez természetesen a következtetéseink érvényességét limitálja, az elemzés célja azonban inkább a gondolatébresztés és

a vitaindítás, mintsem az, hogy megcáfoltatlannak tűnő kijelentéseket tegyen.

Ezzel együtt vizsgálatunk egy jól körülatárolható elméleti kijelentésre épül: tanulmányunk központi állítása, hogy habermasi értelemben (*Habermas*, 2011) a modern pedagógiai Rendszer és a posztmodern tanulói Életvilág közötti kognitív hasadék

nem oldható fel egyik paradigma kizárólagos érvényesítésével. Azt egy olyan metamodern pedagógiai térben tudjuk kezelni, mely a két pólus közötti oszcillációra épül. Ezt az állítást három lépésben bontjuk ki: először a modern és posztmodern pedagógiai paradigmák közötti feszültséget elemezzük, majd bemutatjuk a metamodern közelítés elméleti keretét, végül pedig a fejlesztő biblioterápia gyakorlatát mint a kettő közötti közvetítés lehetséges eszközét értelmezzük.

PROBLÉMAFELVETÉS

A vizsgálatunk középpontjában lévő különállás jelenségét gyakran generációs különbségekkel magyarázzák, de számos kutatóval együtt úgy véljük, hogy ez a megközelítés nem képes megragadni annak mélyebb szerkezeti természetét, a problémát jellemzően leegyszerűsítő módon láttatja (*Costanza és mtsai.*, 2012; *Cohen*, 2021; *Duffy*, 2021; *Csutorás*, 2021). Ehelyett egy alapvető filozófiai és kulturális hasadást tételezünk fel, ami a társadalmon belül van kódolva, és leginkább a nevelés keretein belül érezteti hatását. A felszíni jelenségek alapján úgy tűnhet, mintha maga a nevelésügy okozná a két oldal közötti feszültséget, de nevelésfilozófiai

elemzésünk rámutat majd arra, hogy a pedagógiai működés szerepe ebben kettős. Elsősorban mint indikátor jelöli a kognitív különállást, de a jelen pedagógiai gyakorlata szükségszerűen szelektál és kanonizál is: meghatározza, hogy milyen tudásformák, értelmezési keretek és jelentések tekinthetők legitimnek. Ez a szelekció pedig nem értékeslemleges folyamat, hanem olyan működés, amely – gyakran nem szándékolt módon – tovább erősíti az iskola mint Rendszer és a tanulók Életvilága közötti távolságot¹ (*Habermas*, 2011; *Perjés*,

2018; *Kusper*, 2019). Ebben az értelemben a probléma már nem pusztán a két eltérő világ egymás melletti létezése és feszültsége, hanem az, hogy az iskola intézményes működése fenntartja és aktívan újra is termeli ezt a különbséget.

Ennek vizsgálata azonban nem könnyű feladat. Nehéz érvényes kijelentéseket tenni a neveléstudomány egészéről, mert fejlődése során területeit átadta a társtudományoknak (pszichológia, szociológia, gyógypedagógia stb.), specializálódott, és részproblémákra kezdett válaszokat keresni. A nevelés és az oktatás kérdéseit – helytelenül – általában egymástól elválasztva kezeli (*Bábosik*, 1999; *Biesta*, 2013; *Benner*, 2015). Hasonlóképpen, ha tanárként problémákat tapasztalunk a pedagógiai gyakorlatunk során, azokat hajlamosak vagyunk módszertani hibaként vagy elégtelenségként értékelni – jellemzően nem magát a modernitás előíró paradigmáját kérdőjelezzük meg. A jelenkor magyarországi kutatásai így inkább alkalmazott,

gyakorlati jellegűek, fókuszukban általában a módszertani, technikai elemek vagy megfontolások eredményességének statisztikai vizsgálatát találjuk (*Nagy és Molnár*, 2017). *Nagy* (2016) szerint az impakt faktor és a nemzetközi láthatóság kényszere az, ami miatt az elméleti írások háttérbe szorulnak a természettudományos (hard science) mintát követő empirikus cikkekkal szemben. Így a természettudományos kutatásban jellemző munkamódszer nyer teret a pedagógia bölcséleti megközelítésével pedig háttérbe szo-

rul. A nemzetközi kutatói elvárások is a mérhető, standardizált kutatásokat preferálják, így a neveléstudomány egyfajta rendszer diktálta kényszerből próbál megfelelni ezek-

nek (*Nagy és Molnár*, 2017; *Szabolcs*, 1999; *Szabolcs*, 2001; *Nikolov*, 2002). Emiatt a mélyebb rétegekben fekvő, de a pedagógiai munka egészét érintő nevelésfilozófiai traktus látszólag feledésbe merül. A jelen írás célja, hogy ezt a jelenséget, legalábbis részben, körüljárja.

A KOGNITÍV HASADÉK ELEMZÉSE

Gondolatkísérletünk állítása tehát, hogy a jelenkor pedagógiája látszólagos pedagógiai sokszínűsége ellenére modern szemléletet vall. Mindegy, milyen megközelítésről beszélünk – legyen az egy reformpedagógiai irányzat mint a Waldorf vagy Montessori, vagy akár a klasszikus herbartiánus modell –, mindegyik egyfajta kemény maggal

¹ Habermas elmélete szerint a modern társadalomban a hivatalos, bürokratikus szabályok (Rendszer) átírják vagy teljesen kiszorítják a természetes emberi működést a mindennapokból. A külső előírások betolakodnak az egyén magánéletébe (Életvilág), és átveszik a mindennapi kapcsolatok helyét.

rendelkezik (Lakatos, 1997), amelynek explicit és implicit tartalmait meg kívánja őrizni, és át kívánja adni a következő generációknak. A köznevelés és annak pedagógus szereplői többé-kevésbé tudatosan értékek és narratívák mellett köteleződnek el, ezeket érvényesítik és örökítik tovább a pedagógiai kultúrájukon keresztül.

A fiatalok világa nehezen közelít az iskola által felkínált múltorientált narratívákhoz, világuk erősen szubjektív és relativizáló, érezhetően bizonytalan az előíró paradigmákkal szemben, orientációja pedig a jelenre és a jövőre irányul (Perjés, 2018).

A modern Rendszer és a posztmodern Életvilág habermasi szembenállása (2011) így nem csupán elméleti szinten jelenik meg, hanem a mindennapi pedagógiai konfliktusok forrása is. A mai serdülőkorú diák látszólag nehezen érti meg, miért kellene elfogadnia egy zárt pedagógiai narratívát (kánont), amikor az ő világa töredékes, fluktuáló (Bauman, 2007), és személyiségfejlődési ívét követve alapvetően relativizáló. A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy ennek a két különböző gondolkodásmódnak milyen filozófiai, szociológiai, lélektani és pedagógiai vetületei vannak.

AZ ISKOLA MODERN ÉS A DIÁKOK POSZTMODERN VILÁGÁNAK SZEMBENÁLLÁSA

Általános megfontolások

A két paradigma bemutatása során javarészt Habermas, Lyotard és Rorty 1993-as

munkájára építkezünk. A modern filozófiája a felvilágosodás örökségeként értelmezhető, így a racionalitás és objektivitás jellemzi, hisz az emberi értelem korlátlan megismerő erejében (Giddens, 2023; Habermas, Lyotard és Rorty, 1993). Úgy véli, hogy az igazi, abszolút tudás a világban statikus készletként fellelhető, az az egyéntől különálló, objektív módon létezik és tudományos vizsgálat útján megismerhető. Erős állami intézményekre építkeznek, hisz a nagy, átfogó meta-narratívákban és a szociális fejlődésben, valamint a társadalmi folyamatok tervezhetőségben. Szociológiai és szociálpszichológiai szempontból a kollektivizmus a központi gondolata.

Ha pszichológiai nézőpontját vizsgáljuk, akkor az Ént mint egységes, koherens személyiséget fogja fel, amely körüljárható és megismerhető, bár fejlődik, mégis időben és térben stabil, képes az autonómia elérésére.

Ezzel szemben a posztmodern a szkepticizmus filozófiája formálja, kétségeket táplál a nagy elbeszélésekkel, metanarratívákkal szemben, a technológia és a haladás eszméit és az emberi értelem mindent átfogó erejét vitatja. A tudás és igazságkeresés szempontjából a relativizmus és szubjektivitás jellemzi. A posztmodernben nincsenek abszolút igazságok: minden a nézőpont, perspektíva kérdése, kultúra- és nyelvfüggő. Társadalmi berendezkedését a globalizáció formálja, emiatt a kulturális tartalmak időben és térben átjárhatóvá és transzponálhatóvá válnak. Ennek hatására a közösségi szintek széttöredeznek és az értékluralizmus jellemzi őket, szubkultúrajellegük miatt kívülállóként nehezen megközelíthetővé válnak.

a posztmodernben nincsenek abszolút igazságok: minden a perspektíva kérdése

Ha lélektanát nézzük, leginkább az individuális, személyközpontú megfontolások mentén gondolkodik, az Én mint töredékes, fluktuáló identitás jelenik meg benne; a személyiség több szerepből és maszkból áll össze, amelyek kontextustól függően változnak (Smid, 2012). Emiatt kommunikációjában inkább a hálózati működés dominál, a sokszínűség és a kisebbségi identitások előtérbe kerülnek, emellett a lokális és egyéni identitások is felerősödnek.

Pedagógiai következmények

Tanulmányunk szempontjából fontos kérdés, hogy a két paradigma általános eltérései milyen eltérő pedagógiai megfontolásokat előlegeznek. Ezek két fő pedagógiai paradigmaként is azonosíthatók: a klasszikusan tartalomcentrikus és a tanulás- és tevékenységcentrikus konstruktivista megközelítések (Nahalka, 2003a) ideálpikus különbségeként tekinthetünk rájuk. A két modell a nevelésfilozófiai alapok szintjén tér el egymástól, emiatt ismeretelméleti, tanuláselméleti és pedagógiai megfontolásaik is különböznek.

A *modern* pedagógiája ismeretközpontú és lexikális alapokra építkezik, a világ metaforikusan mint térkép jelenik meg benne, amit a tanulók bejárnak és megismernek. Ebből következik, hogy ismeretelmélete objektív, erre építkezve a tanulótól független ismeretanyagot tételez, ami megismerhető és elsajátítható, a pedagógiai tevékenységet előíró módon egyfajta Prokrasztész-ágyba²

kényszeríti. Nevelésfilozófiája preskriptív (előíró), a kognitív folyamatokat helyezi előtérbe, a tudatos elme dominanciája jellemzi. Célképzése hosszútávú, így a késleltetett jutalmazásban hisz: leginkább a tanulói türelemre és kitartásra épít, a csapongó serdülőkori gondolkodást egy adott mederben tartaná.

Tanulási koncepciója szerint a tanár és a könyvek forrásként szerepelnek a folyamatban, a diák pedig mint befogadó; a hibák a nem megfelelő megértést vagy a rögzítés hiányát jelzik, így elkerülendő rosszként tekint rájuk. A tudás alapja az elsajátítás, nem pedig a konstrukció, így a személyiségfejlődés a már meglévő keretekhez való adaptívabb, optimálisabb illeszkedést jelenti (Nahalka, 2003b).

Pedagógiája és szerepelvárásai deduktív logikán és az objektiváción alapulnak, az iskola és a tanár tartalmat közöl, mintát ad,

utat mutat, vezet, korrigál, tehát normatív funkciót tölt be, ezáltal fenntartja a status quót, konzervál (tartalmilag és folyamataiban is). Egyeséges tanulói utak vannak,

ha eltévedünk, vissza kell találni a kitaposott ösvényre, értékelése így normatív: ismeretanyagot ír elő, a folyamat kulcsa a tanterv követése, és a fókuszban a tanítás áll. A tartalomközpontú paradigma stabilitást és normatív biztonságot kínál, de pedagógiailag nehezen kezelhető heterogén tanulócsoportokban – a személytől eltávolodik, objektívál (Nahalka, 2003b). Különös redukcionizmus jellemzi, a tanuló mint

a folyamat kulcsa a tanterv követése, és a fókuszban a tanítás áll

² A görög mitológiai alakra, Damasztészra, ragadványnevével Prokrasztészra utal, aki áldozatait ágyba kényszerítette, és akinek a lába túlnyúlt rajta, azt levágta, akié rövidebb volt, azt addig nyújtotta, amíg el nem érte a keret hosszát. Itt olyan mesterséges keretet értünk rajta, amelyhez az embert az egyedi sajátosságait figyelmen kívül hagyva hozzáidomítják.

szubjektum látszólag elvész benne, a diák Életvilága adaptálódik a Rendszerhez.

A posztmodern pedagógiai elvárása inkább tevékenység- és képességekőzpontú, tanulócentrikus és relativista. Pedagógiai célképzése inkább rövid távú és pragmatikus, az *itt-és-most* van a fókuszban, jobbára konstruktivista alapokra építkezik. Ha metaforát keresnénk rá, akkor egy szupermarketet kell elképzelnünk, amelyben mindenki a saját igényeinek és képességeinek megfelelően válogat a felkínált termékek közül. Nevelésfilozófiája a deskriptív társadalomelméleteken alapul, logikája jellemzően induktív, nem jellemzik nagy narratívák. A személyiség és annak kapcsolatai ebben a megközelítésben töredettek, a társadalom maga csak véletlenszerűen építkező formák összessége, a helyünket meg kell benne teremteni; az individualizmus jellemzi. Ismeretelméletében kevés az objektíválható tudás, a relativitás és szubjektivitás jellemzi, a világ teljességében nem megismerhető, biztosan kevés dolog mondható ki róla. Ebből következik, hogy tanuláselméletében a diák azt vesz fel a felkínált tudáskészletből, amit személy szerint fontosnak tart.

Itt is egyfajta egyoldalúságot figyelhetünk meg, csakúgy mint a modernizmus pedagógiájában, de más előjellel: általában azt a tudást vagy képességet tartja fontosnak, ami gyorsan felhasználható (szélsőséges pragmatizmus; Rajnai, 2025), az egyéni megfontolások a döntőek. Pedagógiája és a pedagógiai szerepek a szubjektivációra épülnek, reformpedagógiai megfontolásaiban az egyén a fontos, a közhöz való igazodás nem hangsúlyos. A középpontban a tanulás mint

a tudás konstrukciója van, emiatt a tanár szerepe is megváltozik, inkább kísér, de nem vezet. Nem fontos a status quo, az iskola nem vállalja az iránymutatást, a kollektív tudatot és a metanarratív normákat háttérbe rendeli.

Ha a pedagógiai folyamat során valahol hiba merül fel, az rendre a pedagógus, az iskola és az iskolarendszer (társadalom?) hibájának tűnik, mivel ezek nem tudnak megfelelően közelíteni a diák egyéniségéhez.

Emiatt az értékelés inkább formatív, funkciója a személyre szabott fejlesztés. A tanterv is a tanulók adott csoportjához illeszkedik, és általában csak nagy vonalakban adott. Az iskola (a Rendszer) adaptálódik a tanulók személyéhez, Életvilágához.

az egyes pedagógusok vallhat-
nak haladóbb, a diákok vilá-
gához közelebb elveket

A modern hazai intézményrendszer – még a közoktatási és köznevelési reformok ellenére is – láthatóan a herbarti struktúrákban és a zárt metanarratívákban merevedett meg. Persze az egyes pedagógusok vallhatnak haladóbb, a diákok világához közelebb elveket, és ugyanígy, egyes diákok kimondottan a modern felfogás szerint gondolhatnak az őket körülvevő világra – sokadjára jegezzük meg, hogy gondolatkísérletünk polarizál. Mégis úgy tűnik, hogy a Rendszer a maga előíró feltételrendszerével, a központi tantervi követelményeivel, valamint a pedagógiai kultúráját erőteljesen meghatározó kimeneti méréseivel (pl. hatodikos és nyolcadikos felvételi és érettségi vizsgarendszer) ezer szállal a modernitás eszméjéhez rögzül. A mai iskolát körülvevő posztmodernitás pedig egy dekonstrukciós igénygel válaszol a modernitás pedagógiai válságára.

Ezen a ponton válik jobban érzékelhetővé, hogy a mai pedagógiai Rendszer modern normativitása és a tanulói Életvilág posztmodern töredezettsége közötti feszültség nem oldható fel az egyik oldal kizárólagos *győzelmével*. Nem kultúrharcról beszélünk itt, hanem egy szakadékról, ami már pusztán mélységével is fenyeget, lényegében azzal, hogy ha a pedagógia megmarad a herbartiánus zárt metanarratívák kényszerénél, akkor el fogja veszíteni a kapcsolatot a diákok valóságával. Ha viszont teljesen átadja magát a posztmodern relativizmusnak, akkor lemond a nevelés, a személyiségképzés (a Bildung) alapvető céljáról: az egyénnek a világba való felelős bevezetéséről. Így a kettő közötti, és egyszerre a kettő felett álló megoldást kell keresnünk, amelyre a metamodernitás mint magyarázó, heurisztikus modell kínálkozik lehetőségnek.

METAMODERN PEDAGÓGIAI KÖZELÍTÉS

Az előzőekben bemutatott paradigmák összevetése rávilágít arra, hogy a nevelésben ma egyszerre van jelen egy igény a hagyományok fenntartására és a tanulói egyéniségek sokszínűségének kibontakoztatására. Ezt a kettősséget tükrözik a köznevelés szabályozó dokumentumai, mint például a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti

nem kultúrharcról
beszélünk itt, hanem
egy szakadékról

köznevelésről, vagy az alacsonyabb szintű jogszabályok, mint a Nemzeti alaptanterv (110/2012. (VI.4.) Korm. rend.) és a Kerettantervek kiadásáról szóló rendelet (51/2012. (XII. 21.) EMMI rend.)³. Egy olyan megközelítésre van szükségünk, amely ezt a két oldalt valamilyen módon össze tudja békíteni egymással. *Sárkány Péter* (2025) ajánlása szerint a pedagógiai személyiségfejlesztés során megkísérelhetünk egy olyan metamodern pedagógiai közelítést, amelynek a modern és posztmodern pedagógiai megfontolások között közvetítő szerepet szánunk.

A metamodernizmus a modernizmust és a

posztmodernizmust meghaladó, de azokkal párhuzamosan létező állapotot írja le: az elmélet filozófiájának központi eleme a *metaxis*, azaz az oszcilláció (lengés) a két oldal elmentés pólusai között. Ez a szemlélet a fenti kettősséget nem megszüntetni, hanem dinamikusan kezelni kívánja a reflexió eszközével (*Vermeulen és van den Akker*, 2010). Az a fogalmi gazdagság, amit ebben a megközelítésben megtapasztalunk, nem öncélú, hanem a vizsgált jelenség komplexitását tükrözi. A metamodern pedagógiája egyszerre, „ernyőszerűen fogja át a világ jelenségeit” (*Bálint*, 2022, 1. o.), a megközelítés így leginkább értelmező keretként „az egyént érő, különböző területekről származó behatások tükrében vizsgálja a világot” (*Bálint*, 2022, 1. o.). Központi fogalma és

³ A Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (1. §) előírja például az egyéni képességek fejlesztését, a különleges bánásmódot igénylő tanulók egyéni vagy integrált fejlesztését vagy az egyéni munkarend lehetőségét; a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek pedig az értelmező, kreatív gondolkodást (még akkor is, ha a *kritikai gondolkodás* kifejezést az utóbbi években módszeresen kivették ezekből a szövegekből). Ugyanakkor erőteljesen jelen vannak bennük a tradicionális, előíró elemek is, mint például a NAT szigorúan központosított tartalomszabályozása, a kötelező erkölcsoktatás, valamint a Köznevelési törvény preambulumban rögzített hazafias nevelés célkitűzése.

reflektív eszköze az oszcilláció, a két végpont közötti oda-vissza mozgás, ezt a metamodern elméletlakotók úgy értelmezik, mint „a modern elköteleződés (jelenlét) és a posztmodern szkepszis (hiány) közötti affektust” (Bálint, 2022, 1. o.).

Hídalkotás

A modern és posztmodern gondolkodásmódok közötti közvetítés a konstruktív megközelítésű metamodern pedagógia egyik alapvető feltétele. A híd ebben a kontextusban egy olyan kétirányú transzferfolyamatot jelöl, amelynek fenntartása

mindkét fél (pedagógus és diák) részéről folyamatos idő- és energiaráfordítást igényel. Ennek hatékonysága közvetlenül összefügg az aktív közreműködés

mértékével – a munka sikeressége leginkább azon múlik, hogy a felek kölcsönösen és elég erősen kívánják-e a híd felépülését.

Perjés (2018) átfogó pedagógiai modelljének logikáját követve itt arról van szó, hogy a mindenkori pedagógiai teret aktívan alakító erőket a diákok és a pedagógus között hogyan osztjuk meg. Ezeket Perjés elméleti erőkre – mint a pedagógiai munka mögött meghúzódó nevelésfilozófiai alapok és maga a kanonizáció folyamata –, valamint gyakorlati erőkre osztja fel. Utóbbiak közé tartozik a pedagógiai szimuláció (pedagógiai helyzetek megtervezése) és a manipuláció (az esetlegesen sejtethető negatív felhanggal ellentétben ez a pedagógia valódi alakító, átalakító funkcióját, a nevelést

magát jelenti). Lássuk be, ez lényegében arról szól, hogy a pedagógiai személyiségfejlesztés során mennyi autonómiát hajlandó a Rendszer biztosítani – a diák és az egyes pedagógus számára egyaránt.

Ha az építkezés felelősségét a pedagógusra bízuk, akkor a modernitás irányából indul a munka, stabil elemekkel, de ezzel a diák passzív, befogadói szerepbe, *pácienciába* kényszerül (Benán és Unoka, 2016), emiatt csökken a bevonódása és a motivációja, növekszik az általa megtapasztalt unalom és frusztráció mértéke (Ryan és Deci, 2000; Pekrun, 2006).

Ha azonban a kapcsolatépítést teljes mértékben a diákra hagyjuk (tehát a pedagógus csak a jelenlétével segít), akkor az áthidalás vagy ugrás akciója – bár cselekvő,

ágensi helyzetbe hozza a tanulót –, a teljes folyamat kockázatával őt terheli. Az elrugaszkodáshoz bátorság kell, azt pedig a motiváció táplálja. Központi kérdésünk tehát: milyen ígéret tudja rávenni arra, hogy biztonságos világát hátrahagyva a Kierkegaard által megfogalmazott „hit ugrását”⁴ (Springet = ugrás: Kierkegaard, 1843/2004) végül megtegye?

Kíséreljük meg a metamodern szemléletet alkalmazni ebben a helyzetben. Ez egy olyan megoldást kínálhat, amelyben a két oldal (pedagógus és diák) egy *közös* feladatot vállal, mely sem nem építés, sem pedig pusztá ugrás, a kockázata így az egyén szempontjából csökken, a felek közösen osztoznak rajta. A pedagógus és a diák közötti

⁴ A „hit ugrása” Kierkegaardnál azt a pontot jelöli, ahol az egyén felismeri a racionális bizonytalanságot, mégis elköteleződik egy abszolút mellett (pl. az istenhit mellett), anélkül, hogy ezt bizonyítani tudná. Ez az ugrás egy minőségi váltás, döntés az abszurd vállalása mellett. Itt értsünk egy olyan pedagógiai helyzetet, amelyben a diáknak el kell *hinnie*, hogy az iskola valódi értéket képvisel.

viszony itt nem hierarchikus, hanem dialógikus: a tanulási, tudáskonstrukciós folyamat nem statikus, hanem a két pólus közötti oda-vissza mozgásban, a reflexió és újraértelmezés terében valósul meg. Így ennek a közelítésnek a középpontjában a kettő közötti oszcilláló mentális mozgás, az egyszerre *sem-itt-sem-ott*, mégis mindkét helyen levés van – ez metaforikusan egyfajta kognitív ‘szuperpozícióként’ is felfogható. Lényegében az egymásnak feszülő ellentéteket egyszerre a tudatban tartó gondolkodást jelenti, és éppen a szemlélő

(a diák) az, aki saját reflektív működésén keresztül *felfedezi* és összekapcsolja azokat; ugyanakkor a pedagógus személye is fontos

szerepet vállal a folyamatban, mert ennek a reflexiónak teret és időt enged, annak környezeti és pedagógiai feltételeit megteremti és biztosítja, egyszóval *facilitál*. A nevelői átalakító tevékenység (transzformáció: *Perjés*, 2018) itt végül annak a kétirányú transzferfolyamatnak segítője lehet, amely a makroszintű nevelési célokat (modern/Rendszer) az alanyi, elemi szintű személyiségfejlődési igénnyel (posztmodern/Életvilág) összeköti.

Fontos megjegyeznünk, hogy pedagógiai és személyiségfejlesztési szempontból tehát ezt a metamodern oszcillációt nem egy végleges episztemológiai állapotnak tekintjük – nem célunk, hogy a fiatal felnőtt végérvényesen ebben a lebegő helyzetben maradjon –, hanem csak a serdülőkori személyiségfejlődés (*Erikson*, 1968; *Arnett*, 2015) átmeneti, de nagyon fontos identitásképző mechanizmusaként feltételezzük. A modern normativitás és a posztmodern szubjektivitás közötti ingamozgás biztosítja azt a szimulált kognitív teret

(pedagógiai szimuláció: *Perjés*, 2018), amelyben a tanuló biztonságosan kísérletezhet a különböző szerepekkel, filozófiai pozíciókkal és jelentésalkotási stratégiákkal. Emellett lehetővé teszi, hogy fejlődjenek azok a készségek, amelyeket a 4K-val jelölünk: a kommunikáció, a kollaboráció (együttműködés), a kreativitás és a kritikai gondolkodás (*Gloviczki*, 2024). Másképpen: lehetővé teszi, hogy a személyiségfejlődés során a diákok türelmi időt (moratóriumot) kapjanak és kialakítsák saját álláspontjukat,

ezáltal hosszú távon adaptálni tudjanak a világ kihívásaihoz (moratórium–adaptáció, MAMA ciklusok: *Marcia*, 2002).

Ugyancsak ez az oszcilláló mozgás az előfeltétele annak, hogy a serdülőkorú diák a középiskola végére képes legyen az iskolában tantárgyanként külön-külön tárgyalt ismeretelemeket újra egységes egészszé integrálni – ez az, amit szellemi érettségnek tekintünk. Ekkorra a tanuló kilép ebből az esetleges pedagógiai térből, és a kognitív feszültségek, disszonanciák (*Nahalka*, 2003b; 2013) reflektív feldolgozásával egy autonóm, saját világkép felé mozdul el.

Ezt az elmozdulást írja le *Karlheinz Biller* (1994) pedagógiai modellje, amely bár nem a metamodern elméletből ered, mégis jól beleilleszthető ebbe a fogalmi keretbe, megfelelően alapozza meg annak pedagógiai oldalát. A metamodern szemlélethez hasonlóan *Biller* elmélete szerint is két markáns pedagógiai megközelítés van érvényben egy időben, ezek az önmagáért való ént (*Selbstsein – itt: posztmodern*) és az önzetlen ént (*Selbstlosigkeit – itt: modern*) fókuszban tartó pedagógiák. Az előbbi a megismerhető

a tanuló egy autonóm, saját világkép felé mozdul el

világról és annak az egyénben való leképeződéséről szól (*amit megérték a világból*), az utóbbi a megszerzett ismeretek értelmes, az egyént meghaladó felhasználásáról, egyszerűen: a világért való létéről beszél. Külön-külön ezek egyike sem tudja kiteljesíteni személyiségképző potenciálját, ezért Biller azt javasolja, hogy a két ellenpont között

teremtsünk egy harmadik típusú pedagógiát, ami összekötő, egyesítő funkciót láthat el. Ennek a feladata, hogy segítsen a kettő között közvetíteni, a célja, hogy a diákot abban segítse, hogy ebben a reflektív, oda-viszsa mozgásban megtalálja a világban saját egyensúlyi helyét, töredezett világképét pedig integrálja (*Mensch-in-der-Welt*).

1. ÁBRA

A metamodern pedagógiai modell Biller (1994) Bildung-ajánlása mentén

Bildung I <i>Selbstsein</i> 1) A valóság megélése 2) A megélt élmény leírása (reflexió és távolságvétel) 3) Megerősítés (hermeneutikai feltárás) – dezintegráció	Bildung II <i>Selbstlosigkeit</i> 4) Értelmem-megértés (proflexió) 5) Értelmerközpontú cselekvés (értelmelehetőségek megvalósítása)
Bildung III <i>Mensch-in-der-Welt (híd funkció: az egyén és a világ között)</i> 6) Tanúságtétel (példaadás-vétel) – önmegvalósítás – reintegráció	

FORRÁS: saját szerkesztés

Az ilyen reflexiók jellegű munkának helyet kellene találni a mindennapi nevelésben. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban az elméleti keretek feszültsége legélesebben a narratívák szintjén jelenik meg; abban, ahogyan a diák saját élettörténete és a világ nagy elbeszélései találkoznak – vagy éppen elkerülnek egymást. Egy olyan munkamódot kellene találnunk, amely ezeknek a különálló narratíváknak a megértésére és feldolgozására alkalmas, ehhez a jelen közelítésünkben megkíséreljük a fejlesztő biblioterápia módszerét

hozzáilleszteni. Az irodalom mint az *Unitas Complex*, az embert teljes önvalójában megragadó médium megjelenítője (*Rajnai*, 2025) lehet egy olyan hordozó, amelynek keretein belül ez a közvetítő funkció elérhető – hatásai pedig a személyiség kognitív rétegein túlmutatnak, annak egészét képzik, építik (*Rivers*, 2016; *Béres*, 2022; *Mazza*, 2025). Ezen a ponton válhat kulcsfontosságúvá a fejlesztő biblioterápia gyakorlata, amely ilyen értelemben nem csupán egy kiépítő személyiségfejlesztő eljárás (*Rajnai*, 2024), hanem a metamodern pedagógia

egyik alkalmas gyakorlati eszköze lehet. A metamodern biblioterápiás modell bemutatása során a billeri megközelítést csak mint lehetséges párhuzamot használjuk. A kettő folyamatdinamikája hasonló, de egymásnak közvetlenül nem feltehető meg, *Biller* maga nem foglalkozott a biblioterápia elméletével és gyakorlatával.

BIBLIOTERÁPIA MINT METAMODERN TÉR

A biblioterápia – különböző szövegek személyiségfejlesztő célzatú felhasználása (*Béres*, 2022; *Rajnai*, 2024; *Mazza*, 2025) – lényege ugyanis éppen abban az oszcillációban rejlik, amelyet *Biller* (1994) a nevelés alapfeltételeként ír le. A folyamat során a szöveg (mint rögzített, strukturált objektum – modern pólus) és az olvasó (mint szubjektív, jelentésalkotó én – posztmodern pólus) folyamatos párbeszédben állnak egymással. A metamodern megközelítésben a biblioterápia nem akarja „belegyömöszölni” a diákot a kánon előregyártott válaszaiba, de nem is hagyja magára a posztmodern relativizmus jelentésnélküliségében. Ehelyett egy olyan biztonságos átmeneti teret (*Skregelid*, 2024) hoz létre, ahol a Rendszer által kínált kanonizált irodalmi minták és az Életvilág megélt tapasztalatai kölcsönösen reflektálhatnak egymásra a pedagógiai gyakorlatban. Értelmezhető ez az oszcilláció a piaget-i

asszimiláció és akkomodáció folyamatos, dinamikus váltakozásaként is (*Piaget*, 1977).

A fejlesztő biblioterápiás folyamat három klasszikus szakasza – a befogadás, az azonosulás és a katarzis (*Russell és Shrodes*, 1950a, 1950b) – a metamodern oszcilláció mechanizmusán keresztül is elemezhető; ezáltal a fentiekben vázolt elméleti keretet lefordíthatjuk a pszichológiai és pedagógiai folyamatok nyelvére.

Az első a befogadás szakasza, ami lényegében az értelmezési, hermeneutikai horizontok találkozását jelenti. A befogadás szakaszában a mechanizmus a posztmodern „szövegrablás”⁵ (*Jenkins*, 1992) és a modern kánonkövetés közötti feszültségre épül. Ennek során a tanuló a saját lappangó kánonjának (pl. populáris kultúra, digitális narra-

tívák) mintáival közelít az iskolai kánon felé. Itt a billeri modellel párhuzam fedezhető fel, hiszen az önmagáért való lét (*Bildung* I) találkozik az énen kívüli világgal (*Bildung*

az oszcilláció a távolságtartó elemzés és az esztétikai átélés között jön létre

II). Ebben tetten érhető a metamodern pedagógiai aspektus is, hiszen a diák mint befogadó nem veti el az iskolai szöveget annak idegensége miatt, de nem is fogadja el azt feltétlen tekintélyként. Az oszcilláció itt a távolságtartó elemzés (posztmodern kritika) és az esztétikai átélés (modern elköteleződés) között jön létre.

Az azonosulás szakaszában válik dominánssá a *mintha-logika* működése. Ez a szakasz a metamodern megközelítés pszichológiájának kritikus pontja, ahol a negatív

⁵ A Jenkins által bevezetett fogalom az olvasói aktivitás azon formájára utal, amelynek során a befogadó nemcsak passzív élvezője a szövegnek, hanem a számára releváns elemeket kiragadva, azokat saját kontextusába emelve és újraértelmezve saját maga válik aktív jelentésalkotóvá.

képesség⁶ (Keats, idézi Bate, 1963) – annak a képessége, hogy egyszerre két, egymásnak látszólag ellentmondó tartalmat a tudatban tartsunk – közvetlenül érvényesül. A mechanizmusa, hogy a diák megpróbál azonosulni az adott mű egy szereplőjével vagy helyzetével, miközben reflektív távolságot is tart tőle. Ez a tudatos naivitás állapota, hiszen a befogadó tudja, hogy a karakter egy konstrukció (posztmodern belátás), mégis érzelmi energiát fektet bele (modern attitűd). A folyamat egy folyamatos ide-oda mozgás az empátia és az irónia között, maga a metamodern oscilláció.

Ez az, ami egyszerre akadályozza meg a túlzott, kri-

tika nélküli érzelmi bevonódást, ugyanakkor elkerüli a teljes érzelmi ki-

üresedést is. A kognitív hasadék ebben a szakaszban válik személyes tapasztalattá, a hídépítés itt nem a hasadék betemetését, hanem a két part közötti biztonságos közlekedést jelenti.

A harmadik, a katarzis és belátás szakasza a két oldal közötti feszültség fenntartásáról, átdolgozásáról – és nem a feloldásáról – szól. A metamodern keretben a katarzis nem az arisztotelészi értelemben vett feszültségfeloldást (purgáció) jelenti, amely a feszültségkeltés és -oldás klasszikus akció-reakció folyamatára épül, hanem annak szerkezeti integrálását a személyiségfejlesztő folyamatba. Ez a megközelítés szorosan illeszkedik Papp (2016) irodalomterápiás elméletéhez, amely az arisztotelészi modell alternatívájaként a Mihail Bahtyin-féle karneváleméletet emeli be a hatásmechanizmusok közé.

a Bahtyin-féle karneváleméletet emeli be a hatásmechanizmusok közé

A karneváli állapot lényege ugyanis a dolgok egyértelműségének és statikusságának tagadása, a feszültség és az ambivalencia biztonságos elviselése. Mechanizmusa az alábbiak szerint alakul: a katarzist itt nem végpontként értelmezzük, hanem annak felismerésekként, hogy a két oldal között lehetséges egy dinamikus egyensúly kialakítása.

A biblioterápiás folyamat eszerint nem megoldja a modernitás és posztmodernitás közötti konfliktust, hanem képessé teszi a diákot arra, hogy mindkettőt egyszerre tartsa érvényesnek, és a kettő viszonyában

megtalálja saját álláspontját. Ennek közvetlen módszertani következménye, hogy az önismereti belátás nem egy statikus igazság kimondása lesz, hanem a saját identitás

folyamatban lévő jellegének az elfogadása. Ezt támasztja alá Paul Ricoeur „narratív azonosság” koncepciója is – amelyre Papp (2016) is hivatkozik –: a befogadás és értelmezés folyamatába mindig belopódzik a fikatív elbeszélés szereplőjével való azonosulás, s a képzeleti változatoknak ezen a játékan keresztül a megélt Én újabb és újabb változatai jönnek létre. Ez az épülő identitáskonstrukció párhuzamba állítható a Biller-modellben szereplő *Mensch-in-der-Welt* állapottal (Building III), ahol az egyén képes egyensúlyozni a társadalmi elvárások és a belső szabadság között. Eszerint a két oldal közötti kognitív feszültség megmarad, de a bizonytalanságból fakadó szorongás csökken, és már nem bír olyan destruktív erővel. A tényleges feszültség feloldása és a szintézis a

⁶ A fogalom eredeti, irodalomelméleti kontextusában a bizonytalanságok, kétségek közötti megmaradás képességét jelölte a tények ingerült keresése nélkül. Keats „negatív” jelzője az aktív beavatkozás hiányára utal: a befogadó ekkor felfüggeszti azt az igényét, hogy a világot vagy a művet egyértelmű, abszolút tényállításokra szűkítse. A negativitás tehát itt egy visszalépés, egyfajta lemondás a kognitív lezárásról.

folyamat legvégén, a kilépési ponton mint reintegráció történik meg, amikor az átmeneti oszcilláló rendszer már betöltötte identitásformáló funkcióját, és a diák személyiségfejlődése eléri a billeri harmadik fejlődési szakaszt.

Ez az oda-vissza interpoláló folyamat a metamodern biblioterápiás munka kulcsa, a folyamata pedig maga a hídalkotás. A pedagógus ezáltal hitelesíti a diák saját élményét (összintesség), miközben összekapcsolatja azt az iskolai kánonnal (mélység és kontextus), és reflexiót teremt. Papp (2016) terminológiájával élve ez a folyamat a szövegek dialogikus jellegére épít, a terápiás, fejlesztő hatású szövegek nem kínálnak megnyugtató, lezárt értelemkonstrukciót, hanem nyitottságukkal és a bennük rejlő üres helyekkel az olvasót aktív értelmező tevékenységre, „együtt-gondolkodásra és együtt-érzésre” szólítják fel. A diák megtanulhatja, hogy saját belső élményei nem sekélyesek, hanem egyetemes emberi témákhoz kapcsolódnak. Ezt a híd-funkciót értelmezhetjük Wittgenstein magánnyelv-argumentumának⁷ (Wittgenstein, 1989) fényében is: a serdülők belső egzisztenciális élményei önmagukban nem formálhatók összefüggő történetté, mert a nyelv alapvetően közösségi természetű. A biblioterápiás folyamat lehetőséget ad arra, hogy az egyéni élmények kollektív keretbe kerüljenek. Ezt az interszónális és közösségi fókuszot erősíti meg Béres (2016) személyközpontú biblioterápiás modellje is, amely a katarzist és a

a pedagógus hitelesíti a
diák saját élményét,
miközben összekapcsolatja
azt az iskolai kánonnal

terápiás hatást már nem pusztán a mű esztétikai értékéből, hanem a csoportban zajló megosztásból és a visszajelzésekből eredezteti. Ebben a keretben a kiválasztott irodalmi művek projektív felületként szolgálnak, amely kognitív és érzelmi támaszt nyújtva segíti a saját élmények előhívását és megfogalmazását.

A diákok az irodalmi szövegekre adott közös reflexiójukon keresztül fogalmazzák meg azt, ami pusztán privát nyelvi formában még nehezen kifejezhető, vagy akár kifejezhetetlen lenne. Így az irodalom nemcsak önismereti eszköz, hanem a közös jelentésközpont (kollaboratív empirizmus: Perczel-Forintos és Mórotz, 2010) tere is, ahol a személyiség kiteljesedését az őszinte kommunikáció és a társas kapcsolódás támogatja (Béres, 2016), amely egy egzisztenciális alapozású pedagógia (Rajnai, 2025) alapvető céljait szolgálhatja.

JÖVŐBELI KUTATÁSI IRÁNYOK

Tanulmányunk a modern és posztmodern pedagógiai paradigmák között feszülő kognitív hasadék áthidalásának elméleti mechanizmusait vizsgálta. A metamodern oszcilláció koncepciója, a billeri Bildung modellel kiegészítve egy olyan pedagógiai keretet biztosíthat, amelyen belül a fejlesztő biblioterápia közvetítő-mediátor eszközként tud működni. A folyamat meghatározó eleme a

⁷ A wittgensteini tétel egy összetett analitikus filozófiai feltevés. A lényege, hogy amikor a világról alkotott belső, privát érzékelésünkről kommunikálunk, az logikailag feltételez egy külső, interszubjektív kritériumrendszert, nyelvhasználatot, nyelvi játékot.

negatív képesség fogalma, amely lehetővé teszi a pedagógus és a tanuló számára a látszólag egymásnak ellentmondó narratívák kognitív feldolgozását, ezzel elkerüli a két paradigma közötti választás kényszerét, a serdülőkorú diáknak pedig moratóriumot ad.

A felvázolt modell gyakorlati megvalósíthatósága és hatásának felmérése ugyanakkor még előttünk áll. A felvázolt modell nagymértékű pedagógusi és tanulói autonómiát feltételez. Kérdéses, hogy ez az autonómia, vagy legalábbis az erre való szándék és törekvés jelen van-e a mai magyarországi köznevelésben. A metamodern megközelítésű folyamatok, ezen belül a biblioterápiás folyamat fázisainak (befogadás, azonosulás, katarzis) osztálytermi szintű vizsgálata a pedagógiai kutatásban megszokott diagnosztikai eszközökkel nehezen megragadható. Ezért ennek rögzítésére és mérésére a külföldi példákat figyelembe véve módszertant kell kidolgozni. Szintén nyitott az a kérdés is, hogy a pedagógusok biblioterápiás személyiségfejlesztői szerepéhez kapcsolódó készségek megszerzésének milyen lehetőségei és feltételei vannak, azokat a mai köznevelési struktúra mennyiben támogatja. Így a fenti elméleti konstrukció működőképességét empirikus vizsgálatokon keresztül indokolt megvizsgálunk.

A kognitív hasadék lehetséges csökkentését több kutatási fókusz mentén vizsgálhatnánk. Az első ilyen irány egy akciókutatási módszertannal dolgozó pilot-vizsgálat lehetne, ami a fejlesztő biblioterápia metamodern keretben történő alkalmazásának vizsgálatát tűzi célként maga elé. Magát a metamodern oszcillációt a diákok

megélt élményei felől gondoljuk megközelíteni, ehhez a szakirodalmi források alapján a filozófiai alapozású fenomenológiai vizsgálat tűnik megfelelőnek.

A második kutatási fókusz a negatív képesség jelenlétének és hatásmechanizmusainak leírására irányulhatna a pedagógus-diák interakciókban a diskurzuselemzés módszerével.

A metamodern folyamatot megvizsgálhatnánk a tanulói narratívák és az iskolai szövegkultúra közötti távolság változásának hosszú távú mérésével is. Ezt empirikus úton

a tanulók szövegértési és szövegalkotási kompetenciáinak változásait mérve közelíthetnénk meg.

ÖSSZEGZÉS

A fentiekben bemutatott metamodern pedagógiai keretrendszer áthidalhatja a modernitás stabil iskolai szövegkultúrája és a serdülőkorú diákok töredezett valósága közötti távolságot. A fejlesztő biblioterápia ebben a metamodern térben nem a két paradigma feszültségének elsímítására vagy feloldására törekszik, a mögötte meghúzódó mechanizmus kulcsa az oszcilláció, a folyamatos mozgás fenntartása a különböző jelentésrétegek között. Ez segíthet abban, hogy a diákok képessé váljanak az egymásnak ellentmondó tartalmak egyidejű befogadására, és rugalmasabban mozogjanak az objektív valóság és a saját Életvilágukban kialakuló kognitív terek között – végül pedig felfedezzék, kialakítsák személyes nézeteiket a körülöttük lévő világról.

a pedagógusok biblioterápiás személyiségfejlesztői szerepéhez kapcsolódó készségek

Amikor a pedagógia segítségével hidat építünk az iskola stabil hagyományai és a diákok változékony, posztmodern világa közé, a célunk nem az, hogy a két partot erővel egymás felé toljuk. Egy jó híd azt a célt szolgálja, hogy át lehessen kelni rajta – biztonságosan, oda és vissza is. Úgy látjuk, hogy a fejlesztő biblioterápia éppen egy ilyen átkelőhely lehet a pedagógiai gyakorlatban. Mert bár nem ad kész, megmásíthatatlan válaszokat, és nem tünteti el varázslásra a generációs feszültségeket, de

helyette valami sokkal emberibbet és fontosabbat kínál: egy átmeneti pedagógiai teret, ahol szabad meg-megállni, a pillanatnyi történéseken felülemelkedni, és az előttünk-alattunk elszaladó tudatfolyamra reflektálva végül a saját egzisztenciális pozíciókat fel-lelni. A nagy képben megtalálni magunkat – ez a folyamat pedig maga a virtuális otthonteremtés, hiszen *Tamási Áron* szavaival: „Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne.” (*Tamási*, 1935/1999, 589. o.)

IRODALOM

- Arnett, J. J. (2015): *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.9>
- Bábosik I. (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bálint B. (2022): Megjegyzések a metamodern oscillációhoz. *Helikon* **23**. 15. sz. (845).
- Bate, W. J. (1963): *John Keats*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bauman, Z. (2007): *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Polity Press, Cambridge.
- Benner, D. (2015): *Allgemeine Pädagogik*. Beltz Juventa, Weinheim.
- Berán E. és Unoka Zs. (2016): *Élettörténetek a pszichoterápiában*. Oriold és Társai, Budapest.
- Béres J. (2016): Egy személyközpontú biblioterápia felé. In.: *Helikon*. **62**. 2. sz., 259–268.
- Béres J. (2022): *Élet a sorok között – Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek*. Libri, Budapest.
- Biesta, G. (2013): *The Beautiful Risk of Education*. Routledge, New York.
- Billar, K. (1994): *Bildung - integrierender Faktor in Theorie und Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als Antwort auf aktuelle Herausforderungen. Druck nach Typoskript*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Cohen, P. N. (2021): Open Letter to Pew Research Center. Letöltés: <https://familyinequality.wordpress.com/2021/05/26/open-letter-to-the-pew-research-center-on-generation-labels> (2026. 01. 12.).
- Costanza, D. P., Badger, J. M., Fraser, R. L., Severt, J. B. és Gade, P. A. (2012): Generational differences in work-related attitudes: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*. **27**. 4. sz., 375–394. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10869-012-9259-4>
- Csutorás G. Á. (2021): „Ratio Generationis” – Szempontok a felelős generációkutatáshoz. *Metszetek*. **10**. 2. sz., 104–126.
- Duffy, B. (2021): *The Generation Myth: Why When You're Born Matters Less Than You Think*. Basic Books.
- Erikson, E. H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton és Company, New York.
- Giddens, A. (2023): Modernity and self-identity. In: Longhofer, W. és Winchester, D.: *Social theory re-wired*. Routledge. 477–484.
- Gloviczki Z. (2024): *A holnapután iskolája – Felkészülés az emberi jövőre*. Open Books, Budapest.

- Habermas, J., Lyotard, J-F. és Rorty, R. (1993): *A posztmodern állapot. Századvég*, Budapest.
- Habermas, J. (2011): *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Gondolat, Budapest.
- Jenkins, H. (1992): *Textual Poachers: Television Fans és Participatory Culture*. Routledge.
- Kierkegaard, S. (2004 [1843]): *Félelem és reszketés*. Göncöl, Budapest.
- Kusper J. (2019): Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei – Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum* [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]. **Új sorozat**, **22**. 7–18.
- Lakatos I. (1997): A kritika és a tudományos kutatási programok metodológiája. In: Uő.: *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*. Atlantisz, Budapest.
- Marcia, J. E. (2002): Identity and Psychosocial Development in Adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. **2**. 1. sz., 7–28. DOI: https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02
- Mazza, N. (2025): *Irodalomterápia – Elmélet és gyakorlat* [Ford. Bérés J.]. Multiverzum, Budapest.
- Nagy Gy. (2016): Tudománymetria és neveléstudomány. *Iskolakultúra*. **26**. 2. sz., 50–62. DOI: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.2.50>
- Nagy Gy. és Molnár Gy. (2017): A Magyar Pedagógia folyóirat tudománymetriai elemzése: tendenciák, szerzők, társszerzőségi együttműködés. *Magyar Pedagógia*. **117**. 1. sz., 5–27. DOI: <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.1.5>
- Nahalka I. (2003a): A nevelési nézetek kutatása: módszertani megfontolások. *Iskolakultúra*. **13**. 5. sz., 69–75.
- Nahalka I. (2003b): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka I. (2013): *Konstruktivizmus és nevelés. Neveléstudomány*. **1**. 4. sz., 21–33.
- Nikolov M. (2002): Kvalitatív szemléletű kutatásokról (Szabolcs Éva: Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában). *Iskolakultúra*. **12**. 9. sz., 117–118.
- Papp Á. K. (2016): Katarzis és karnevál: A biblioterápiás hatásmechanizmus két lehetséges elméleti modellje. *Helikon*. **62**. 2. sz., 181–191. Letöltés: https://iti.abtk.hu/images/kiadvanyok/helikon/Helikon_2016_2.pdf (2026. 06. 25.).
- Pekrun, R. (2006): The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*. **18**. 4. sz., 315–341.
- Perczel-Forintos D. és Mórotz K. (2010): *Kognitív viselkedésterápia*. Medicina, Budapest.
- Perjés I. (2018): Nevelésfilozófiai rétegződések. A megértés, a szabadság, az önazonosság és a cselekvőképesség problematikája az intézményes pedagógiában. In: Sárkány P. és Schwendner T. (szerk.): *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban*. Líceum, Eger, 155–195.
- Piaget, J. (1977): *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Viking Press, New York.
- Rajnai L. (2024): A biblioterápia mint mentálhigiénés személyiségfejlesztő eszköz. *Anyanyelvi Kultúráközvetítés* **7**(1), 4–17.
- Rajnai L. (2025): Egyensúlyozni a lét peremén: Egzisztenciális megfontolások a biblioterápiás gyakorlatban. *Neveléstudomány*. **13**. 2. sz., 27–50.
- Rivers, V. L. (2016): Effects of a bibliotherapy based intervention on literacy, behaviour, and self-efficacy of disaffected adolescents [Doctoral Thesis, University of Exeter].
- 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.

