

Egyensúlyozni a lét peremén. Egzisztenciális pedagógiai megfontolások a biblioterápiás gyakorlatban

Rajnai László*

DOI: 10.21549/NTNY.49.2025.2.2

A tanulmány az egzisztenciális szemléletű pedagógia és a biblioterápia kapcsolódásait vizsgálja, kiemelve a pedagógia újrahumanizálásának szükségességét, ahol a cél nem csupán a tudásátadás, hanem az egész személy, a szubjektummá válás támogatása. Arra keresi a választ, miként segítheti a pedagógus a diákokat az egzisztenciális kérdésekkel való szembenézésben és a személyes fejlődésben. Bemutatja, hogy ha az irodalom „piruláit” megfelelő dózisban adagoljuk a biblioterápiás gyakorlatban, ezáltal csökkenthetjük a heideggeri otthontalanság (Unheimlichkeit) érzését, és segíthetjük a diákokat a világban való eligazodásra. Részletesen kifejti hogyan építhető be a fejlesztő biblioterápia gyakorlatába az egzisztenciális szemlélet, különös tekintettel Viktor Frankl értelemközpontú megközelítésére. A biblioterápiás foglalkozás folyamatát a szimbólumterápiás gyakorlatból kölcsönzött tudatosítástól a személyes jelentésközvetítésen át a személyiségváltozásokig vezető út mentén tekinti át, és hangsúlyozza az irodalmi műveken keresztüli reflexió és az egyéni értelemkeresés fontosságát. A kreatív írás szerepét is kiemeli a feldolgozott élmények integrálásában. Célja megmutatni, hogy a kritikai gondolkodás fejlesztése, az önismeret mélyítése és a diákok támogatása segít abban, hogy felelősen alakítsák saját életútjukat egy komplex, számukra még idegennek tűnő világban.

Kulcsszavak: személyiségfejlesztés, segítő pedagógia, jelentéskeresés, Viktor Frankl, nevelésfilozófia

„Megtanultam így latinul, anélkül, hogy valaki büntetések nyűgös fenyegetéseivel sarkalt volna rá: hiszen tulajdon szívem sarkalt, hogy gondolataimat világra hozzam. S ez csak úgy volt lehetséges, ha tanultam egy-egy szót – nem azoktól, akik tanítottak, hanem beszélgetőtől, akiknek fülében életet kaptak az én vajudó gondolataim.”
Szent Ágoston: Vallomások (I. könyv, XIV. fejezet – részlet) Balogh József fordítása

Bevezetés: az egzisztenciális pedagógia célja

Tényleg többet tanulunk azoktól, akik csak beszélgetnek velünk, mint azoktól, akik tanítani akarnak bennünket? Gimnáziumi tanárként sokszor felmerül bennem, hogy vajon mivel gyakorolunk nagyobb hatást a diákokra. Szaktanárként és mentálhigiénés szakemberként filozófiám, hogy a figyelem figyelmet szül, így minden, a diákokra mint személyekre fordított idő sokszorosan megtérül a szakórai munkában. Ezt szeretném bővebben kifejteni a tanulmány keretein belül.

A jelen írás célja többértű: Egyrészt szót kíván emelni a pedagógia újrahumanizálása mellett, kiemeli az egész személy fontosságát a nevelésben, és azt, hogy a tanulás nemcsak a tudás és a készségek átadásáról szól, hanem az egyén szubjektummá válásáról is. Másrészt megvizsgálja, hogy az egész egyént, a személyiséget szem előtt tartó egzisztenciális pedagógia miként illeszthető biblioterápiás keretek közé, és bemutatja, hogyan

* Doktorandusz, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, rajnai.laszlo@gmail.com, ORCID: 0009-0004-5503-6374

lehet az irodalmat felhasználni az egyén egzisztenciális fejlődésének támogatására. Végül pedig sematikus modellt kíván adni arra, hogy ezek a tartalmak hogyan jelenhetnek meg a biblioterápiás alkalmak során, így konkrét példákkal és módszerekkel szolgál az egzisztenciális biblioterápiai gyakorlatból.

Sok esetben az oktatás és a nevelés kérdése *látszólag* különválnak egymástól. Mintha döntenünk kellene afelől, hogy éppen szaktanárként vagy – általános értelemben –pedagógusként jelenünk-e meg egy-egy pedagógiai helyzetben. Ez a kettősség azonban látszólagos, hiszen a közösségi oktatás-nevelés során mindig az egész személyiségünkkel dolgozunk, és nem választható le egymásról egy nevelt és egy tanított szelf rész. Mint Biesta (2020) kiemeli, az oktatás célja nem csupán a tudás és a készségek átadása (kvalifikáció), valamint a kulturális normák elsajátítása (szocializáció), hanem az egyén szubjektummá válásának (szubjektifikáció) elősegítése is. Biesta szerint a szubjektifikáció tehát nem azonos az identitással vagy a személyiséggel, mivel az identitás arra a kérdésre keresi a választ, hogy „ki vagyok én”, míg a szubjektifikáció arra, hogy „hogyan létezem”. Gloviczki Zoltán is kiemeli, hogy a közösségi nevelés-oktatás célja nemcsak az, hogy a diákok tudjanak, hanem az is, hogy képessé váljanak tudásukat használni, és nem utolsósorban a megfelelő attitűddel rendelkezzenek. Ennek a hármasként a mentén lesznek felelős felnőttekké (Gloviczki, 2024, pp. 23–24). Ha személyiségfejlesztésről beszélünk, rendre felmerül, hogy ez mennyire pedagógusi kompetenciakör, de a fentieket végiggondolva belátható, hogy a személyiség, bár pszichológiai konstrukció, ezért ezzel – ismét csak látszólag – inkább a pszichológusnak van dolga; de a szubjektifikáció egzisztenciális, tehát az egész személyt érintő kérdés, így ezzel a pedagógusnak is dolga van.

Buber (2008) hangsúlyozza a valós emberi kapcsolatok fontosságát, amelyekbe mindannyiunk teljes személye belefoglalódik. Nem tárgyiasítjuk egymást, hanem megsejtjük a személy mögött annak minden darabját: vallott értékeit, hiedelmeit, vágyait és félelmeit. A középiskolai munkában is célunk a serdülők valós lelki igényeit kiszolgálni és fejlődésüket segíteni – fejlődési krízisek az identitás és az intimitás kettőséért (Erikson, 1968/1997). Ezt a kapcsolatorientált megközelítést a személyes tartalmak, a kölcsönösség és a viszonyosság jellemzik, amelyek elengedhetetlenek egy befogadó és támogató tanulási környezet kialakításához. Az ilyen jellegű viszonyrendszerek nemcsak a diákok és a szülők oktatási igényeit tartják szem előtt, hanem a tanulók érzelmi és egzisztenciális dimenzióját is elismerik (Oreshkina & Greenberg, 2010). Vizsgálatok szerint ez javíthatja akár még a távoktatás minőségét is (Asakavičiūtė, Sederevičiūtė-Pačiauskienė & Valantinaitė, 2022), mivel ilyen kapcsolatokban a diákok értékesnek érzik magukat, ez pedig hosszú távon növelheti motivációjukat és elkötelezettségüket a tanulási folyamatokban. Az egyéni interakciókon túlmenően az egzisztenciális pedagógiai keretek alkalmazása pozitívan befolyásolja a tágabb értelemben vett oktatási-nevelési környezetet is.

A kollaboratív pedagógiai megközelítések, bár sok kihívást jelentenek az oktatás-nevelés hagyományos felépítésű rendszerek számára, elősegíthetik egy elfogadóbb légkör kialakítását, amely tiszteletben tartja a különböző tanulói és pedagógusi perspektívákat (Donetto, 2010). Ezek a megközelítések jobb tanulmányi eredményekhez vezethetnek, mivel a buberi filozófiára alapozott valódi iskolai kapcsolatok enyhíthetik a diákok elszigeteltség és elidegenedés érzését, ezáltal javítják az általános tanulási élményt (Galovan & Schramm, 2018; Osawuru, 2024). Különösen fontos ez olyan oktatási kontextusokban, ahol a formális tekintélyen alapuló dinamika akadályozhatja a hatékony tanulást (Brown & Horsburgh, 2021).

A jelen írás többek között egy lehetséges nevelésfilozófiai elméleti keretet kíván adni. Az egzisztencialista gondolkodás elősegítheti a valakivé válást, és a klasszikus műveltség (Bildung) görbójét követi (Vik, 2018). Ezekről korszakalkotó módon már a huszadik század elején Schneller István, később pedig az olyan humanista-egzisztencialista gondolkodók, mint Frankl és Rogers is értekeztek. Újra humanizálni kellene a pedagógiát, legfőképpen a gimnáziumi oktatást, a munkánk vezérfonala pedig az (ember)szeretet kell, hogy legyen. Pukánszky (2000) szerint

Schneller itt filozófiai síkra emelt érzésről beszél, amely nem pusztán affektus, mivel kogníció is kíséri. Schneller inkább újhumanista, keresztény alapokon nyugvó, átfogó empátiára gondolt, amikor alapelveit megfogalmazta. Magasrendű etika ez, amely mások megismerésén és elfogadásán, valamint mások élményeinek átélésén alapul.

Margaret Mead antropológus megállapítása szerint az a mód, ahogy a különböző társadalmak fiataljaikat nevelik, tükrözi leginkább kulturális értékeiket (Krek, 2020). Rávilágított arra, hogy a nyugati társadalmakban gyakran előforduló merev társadalmi korlátok megnehezítik, hogy a diákok személyisége rugalmasabbá és alkalmazkodóbbá fejlődjön. Azzal érvel, hogy az emberi civilizáció nem csupán a technológiai fejlődésben keresendő, hanem a társadalmi és a kulturális keretek mélyén gyökerezik (Krek, 2020). A fiatalokat identitásuk és kapcsolataik feltárására ösztönző, támogató környezet sokszor éles ellentétben áll az egyes kultúrákban megfigyelhető, előíró struktúrákkal (Caffrey, 2015). Mióta Mead ezeket az állításokat tette, sok évtized eltelt, de míg a technológia fejlődött, az alapvető emberi igényeink nem változtak.

Ebben a tanulmányban azzal foglalkozunk, hogy miként alkalmazhatjuk az egzisztenciális szemléletet a biblioterápiás munka során, tehát mindenképpen szövegekkel lesz majd dolgunk. Mint látni fogjuk, az egzisztenciális szemléletű pedagógiának az a célja, hogy a világot közelebb vigyük a fiatalokhoz, ezáltal csökkentve szorongásaikat. Célunk, hogy a *terra incognita* ezáltal *terra cognitá*vá szelídüljön, az egyén megbékéljen környezetével, és virtuálisan és aktuálisan is otthont teremtsünk neki benne a heideggeri *Unheimlichkeit*-tal, inherens otthontalansággal szemben (Heidegger, 1962). Heidegger, és általában az egzisztenciális filozófia megfogalmazása szerint ez nem más, mint az ember lényegi magára hagyatottsága, az az alapvető létállapot, amelyben a *Dasein* (az itt-létben létező ember) ráébred, hogy nincsenek biztos, előre meghatározott alapjai, más szóval „otthona” az őt körülvevő világban. Mindez a mindent átható létszorongásban, az *Angst*-ban válik nyilvánvalóvá, amelynek számos megnyilvánulását tapasztalhatjuk a pedagógiai munka során. Ez a szorongás az egzisztenciális értelmezés szerint a *világba-vetettség*ből fakad, mely annak a tudata, hogy ki vagyunk szolgáltatva a létezés tényének, és egyedül mi vagyunk felelősek a saját létünk értelmezéséért és a döntéseinkért egy végső soron biztos ontológiai alapokat nélkülöző valóságban. Ez az *idegenség* érzése, de nem egyszerűen csak egy másik kultúrában, hanem a létezésben magában. A biblioterápia mint személyiségfejlesztő eszköz az irodalom eszközével lassíthatja le a gyorsuló időt, teremthet lehetőséget introspekcióra és reflexióra, ezáltal otthonosabban mozoghatnak diákjaink ebben az idegenségben (Rajnai, 2024).

A tudományt és a művészetet arra alkalmazzuk, amire való: a világ leírására és illusztrálására (Gloviczki, 2024, p. 35). Így alkalmazott filozófiát kínálunk, nem magát a tudományt, és a kritikai gondolkodást kívánjuk fejleszteni, a perspektívát tágítani a voltaire-i gondolatot követve: „bizony jó, ha utazgat az ember” (Voltaire: *Candide*, o. n.). Igaz ez átvitt értelemben is.

Az Arendt által sokszor kifejtett modern kori veszély, hogy a *vita contemplativa*, a merengő élet visszaszorul a folyamatosan tevékenykedtető *vita activa* ellenében, elszemélytelenít, számokká és adatokká szürkül minden létező (Arendt, 1958). Pedig a pedagógia célja, hogy a világot először darabokra bontsa, hogy ezáltal megérthetővé és befogadhatóvá tegye azt, aztán – habermasi értelemben (Habermas, 2011) – újraépítse személyes életvilágként. Egyfajta modern *Bildung*, személyiségépítés történik itt, a klasszikus *paideia* modern formája. Klasszikus értelemben a *paideia* nem csupán oktatást, hanem kulturális beilleszkedést is jelentett. Tanulási folyamat ez, amelynek során elsajátítjuk a kultúrát a performansz, azaz a kultúra aktív gyakorlása során (Curcio, Ralkowski & Reid, 2023).

Tehát az ilyen személyiséget, szubjektumot építő gyakorlatokat valamilyen formában be kellene építenünk a pedagógiai munkába. De kell-e a személyiségfejlesztéssel külön foglalkoznunk? El kell-e válnia ennek a fejlesztői keretnek az iskolai oktatási kontextustól, vagy azzal szerves egységet alkothat? A tapasztalatok azt mu-

tatják, hogy csak kevés példa van a magyarországi gyakorlatban arra, amikor köznevelési intézmények különálló programban foglalkoznak a segítséssel és a személyiségfejlesztéssel (Rajnai, 2024). Véleményünk szerint legjobb, ha az szervesen beépül az órai munkába, hiszen így válik mindenki számára elérhetővé, ennek lesz a legnagyobb hatása a diákok szemléletére és tanulási élményére. Ugyancsak fontos szempont, hogy nem csupán technikák halmazáról beszélünk, hanem egzisztenciális fordulatról és szemléletváltásról. Úgy vélem, Mead és Rogers is egyetértene velünk abban, hogy a technológián túlmutató változásra van szükség, Rogers maga is sokszor tiltakozott, amikor személyközpontú szemléletét technikaként közelítették meg (Rogers, 2019, p. 372).

Ha beépül, hová épüljön: a magyar vagy az osztályfőnöki órákba, esetleg a nyelvi vagy a természettudományos órák keretébe? Előrevetítjük: a hely mindegy, ha erre keressük a választ, ismét csak a technika szintjén rekedünk meg. A lényeg, hogy egész szemléletünk változzon meg, és gondolkodásunkban a diákok mint felelősen cselekvő, magukról döntést hozni képes személyek jelenjenek meg. Frankli értelemben az egzisztenciális megközelítésben azzal az énrésszel dolgozunk, amellyel a diák potenciálisan válhat (Sárkány, 2023). Előlegezett bizalom ez. Ilyen értelemben az egzisztenciális megközelítés lényege, hogy a diákot a maga korának megfelelő felelősséggel ruházza fel saját fejlődésével kapcsolatban.

Példaként lássuk, hogy ez a szemlélet miként jelenhet meg konkrétan a fejlesztő biblioterápia gyakorlatában.

Az irodalom mint személyiségfejlesztő keret

Az emberi szavak varázslatosak, mert ellentmondanak a fizika törvényeinek: miután kimondtuk őket, nem tűnnek el. Velünk maradnak, tovább dolgoznak bennünkben, vissza-visszatérünk hozzájuk, vizsgáljuk, forgatjuk őket a tudatban. Lehorgonyozhatnak bennünket egy pillanatban, vagy éppen továbblendíthetnek egy nehéz helyzetből, erőt meríthetünk belőlük, vagy régi sérelmeket idézhetnek fel, de egy biztos: ritkán maradunk közömbösek irányukban.

Amióta emberi kultúráról beszélünk, folyamatos küzdelemben állunk az idővel, így a személyes elmúlás érzésével is. Lejegyzett szavakkal próbálunk kapcsolatot teremteni téren és időn keresztül más létezőkkel. Mindannyian a magunk és közösségünk narratíváját szőjük, ennek szövete pedig kérelhetetlenül mozog előre az emberi kultúra szövőszékén, míg a párkák adagolják a lét fonalát. Megpróbáljuk valahogy megragadni és megfékezni a rohanó időt, egyszerre fogódzót és mélységet találni benne. Az egyes ember sorsa véges és egyirányú, az univerzalitásban megjelenő Ember története a végtelenbe vész, és kusza.

Emberi létünk inherens módon konfliktusokkal, szorongásokkal terhelt. Az irodalmat az univerzális emberi létélmény, a *Conditio Humana* leképeződésének tekintjük, mert minden olyan elemet megjelenít, amely valamilyen fontossággal bír az emberi létezés szempontjából, horatiusi elv, hogy valójában cukormázba burkolt keserű igazságokat közöl velünk. A regék, a mesék, a mondák, összességében a szövegek a kultúra hordozói: tanítanak, szocializálnak, és archaikus énrészeket szólítanak meg bennünk. Gyermekként estéről estére történetekkel lépünk át az álmok világába, felnőttként pedig történeteket használunk, ha életünkben értelmet keresünk. Ezek a narratívák abroncsként fogják össze élményeinket, értékeket jelölnek ki, és viszonyítási pontokat adnak, ok-okozati hátteret rajzolnak az egyéni lét díszleteihez. A humboldti nyelvi relativista gondolatot követő Sapir-Whorf szerzőpáros óta tudjuk: szavaink nemcsak leírnak, hanem meg is határozzák azt a kognitív keretrendszert, amelyen keresztül a világnak értelmet adunk, ahogy felfogjuk azt (Whorf, 1941/1956).

Az olaszországi jó példában, a Paideia mimesis-projektben (Massullo & Proietti, 2024) is szépen megfogalmazásra kerül, hogy az élő irodalom milyen hatással lehet mindennapi életünkre. Mint ahogy egy tóba dobott kavics koncentrikus hullámokat, köröket kelt, úgy az élő olvasás is hatással van az olvasóra és a hallgatóra egyaránt, jelenlétre készítetve őket.

Az egzisztenciális biblioterápia gyakorlata az irodalomnak ezt a komplex minőségét, az Unitas Complexre (Sárkány, 2023) adott reflexióját próbálja hasznunkra fordítani, az egyedi emberi létet kívánja összekapcsolni az univerzalitással azért, hogy az egyént valamiképpen megbékítse az őt körülvevő világgal. Az egyik lehetséges helyszíne ennek a virtuális békekötésnek az iskolai nevelés közege lehet, ahol a diákok történetekkel és értekekkel találkoznak, és azokra reflektálnak.

Szakirodalmi forrásokból úgy tűnik, hogy az egzisztenciális pedagógia biblioterápiás kerete alkalmas megközelítés, amikor iskolán belüli személyiségfejlesztésről gondolkodunk (Flanagan, Hoek, Shelton, Kelly, Morrison, & Young, 2013; Rohde, Stice, Shaw, & Brière, 2014; Heath, Smith, & Young, 2017; Suvilehto, 2019; Apriliana & Setiawati, 2020). Ennek gyakorlata olyan önismereti út, amely irodalmi műveken keresztül segít az egyénnek szembenézni az élet alapvető kérdéseivel, megtalálni a saját jelentését és célját, valamint tudatosabban megélni szabadságát és felelősségét. Ezt kívánjuk kifejteni a tanulmányban, reményeink szerint a végponthoz érve az olvasó is egyetért majd azzal, hogy a személyiségfejlesztő munka során ez a szemléletmód természetesen adja magát mint értelmezési keret, vagy ha úgy tetszik: mint fenomenológiai lencse.

Egzisztenciális irodalom

A definíció problémája

Az egzisztencialista irodalom, mint maga az egzisztencialista filozófia, nem könnyen megfogható jelenség. A pszichoterápia egyik jeles alakja, Yalom (2019) rövid megfogalmazása szerint az egzisztencializmust meghatározni nehéz. Az egzisztencializmus filozófiája és művészeti lenyomatai már Kierkegaard óta próbálják megfogalmazni az emberi lét helyét, jelentését és célját egy idegen világban. Mint minden nagy iskola – kuhni értelemben (Kuhn, 2002) – Kierkegaard filozófiája, és így az egzisztencializmus egésze is, ellenkultúraként alakult ki. Kritikával illeti a romantikát, mivel az a szubjektív élményt és az egyéni érzéseket emeli piedesztálra. Nietzsche megelőzve figyelmeztet, hogy ez a fajta túlzott szubjektivizmus elvezethet az abszolút igazságok tagadásához és a nihilizmushoz, ugyancsak kritizálja azt a módot, ahogyan a romantika idealizálja az esztétikai élményt. Kierkegaard ezt üresnek és öncélúnak tartja, mivel csak pillanatnyi élvezetek hajszolása után vágyódik, emiatt pedig nem képes rámutatni az (egyéni) élet értelmére. A romantika gyakran elhanyagolja a történelmi aspektust és a hagyományokat, Kierkegaard azonban úgy véli, hogy az egyénnek szüksége van a múltra, hogy megérthesse önmagát és a helyét a világban (Kierkegaard, 1994).

Bár Kierkegaard csak egy az egzisztencialista gondolkodók közül, az őt követők táborában bizonyos vonások közösnek tűnnek, mégpedig abban, hogy leginkább négy *általános* egzisztenciális minőség, vagy *kválé* köré rendezik gondolkodásukat, amelyek összessége az emberi lét teljességét igyekeznek átfogni. Ezek pedig: 1) az emberi élet értelmessége és az önazonosság; 2) a szabadság és a felelősség kérdése; 3) az egyén és a társadalom viszonya, valamint 4) a halál jelentősége (Yalom, 2014).

Az egzisztencializmus módszerében vitatkozik minden addig fennálló értelmezési móddal, és a később kialakuló husserli fenomenológiai megközelítés is éppen ezeket az előzetes tapasztalatokból származó szennyeződésekét kívánja eltávolítani az értelmezés lencséről; ebből az *egy-et-nem-értésből* kiindulva keresi válaszait. A *disszenszus* mint koncepció, és az azon alapuló pedagógia összhangban áll Helga Eng norvég művészetpedagógus több mint százéves gondolataival (Skregelid, 2024). Skregelid munkájában Eng 1918-as *Kunstpædagogik: Nutidspædagogik* című könyvéből idézve azt hangsúlyozza, hogy a művészet mint átfogó oktatási alapelv kell, hogy megjelenjen a nevelésben – ebben magyar pedagógusként észre kell vennünk a kodályi szándékot is. A tanárt művészként, a tanítást pedig műalkotásként szemléli, előtérbe helyezi az improvizációs és folyamat-

orientált megközelítéseket az analitikus és racionális módszerekkel szemben. Eng nézetei ellentétben állnak a mai, mérhetőségre, tesztelésre és kézzelfogható eredményekre koncentráló iskolarendszerrel; nála a tanár intuíciója és érzései kulcsfontosságúak a tanítás során, ez pedig végeredményben egybecseng Gert Biesta világközpontú oktatás-konceptiójával, amely a nevelés során a diákok világhoz való viszonyát helyezi előtérbe (Biesta, 2017). Eszerint a tanárnak mindig valami újat kell hoznia a pedagógiai helyzetbe, ami korábban nem volt ott. Eng és Biesta is a gyors tudásszerzéssel szemben foglal állást, kiemelve, hogy időre van szükség ahhoz, hogy a tananyag ismeretből tudássá, tudásból pedig műveltséggé (Bildung) váljon. A művészet – ennek folyamatosan a jól végzett pedagógiai munka is – folyamatorientált, nem lineáris és kiszámíthatatlan, ezek a biestai értelemben mind-mind az *alannyá tételt*, a szubjektifikációt segítik elő.

Az irodalom a 19. század végétől fogva jelentős kölcsönhatásban van az egzisztenciális filozófiával, a pszichológiával, általában véve pedig a művészetekkel és a társadalomtudományokkal. Így definíciókhoz segítségért is Kőváry Zoltán munkájához (2022) fordulunk, aki pszichológusként az irodalommal csak annak egzisztenciális vetülete miatt foglalkozik, mégis jól működő iránytűt ad a kezünkbe: az egzisztenciális irodalmat először is három fő kategóriára osztja. Elsőként azokkal a szerzőkkel foglalkozik, akik íróként jelentős hatást gyakoroltak az egzisztencializmusra, mint például Dosztojevszkij, Tolsztoj, Rilke, Kafka, Ibsen és Csehov. Az irodalom másik vetülete az, amikor egy egyébként egzisztencialista filozófus írásba fog, mint Sartre, Camus vagy Simone de Beauvoir példája mutatja. A harmadik kategóriába pedig azokat a szerzőket sorolja, akiknek írói munkásságára hat az egzisztencializmus, érthető módon tehát írói tevékenységük későbbre datálható, mint az egzisztencializmus kezdete. Itt már nem is kísérünk meg semmilyen listát felállítani, hiszen ide sorolhatunk minden modern, posztmodern szerzőt, aki a Yalom által megfogalmazott bármely egzisztenciáléval, vagy azok tetszőleges kombinációjával foglalkozott.

Ezek alapján felmerülhet a kérdés, hogy meghatározhatunk-e olyan ismérveket, melyek mentén találunk olyan műveket, amelyek megfeleltethetők egy egzisztenciális irodalomfogalomnak. Gondolatkísérletként próbáljuk meg fellelni azokat az elemeket, amelyek az egzisztenciális filozófiai gondolkodás és az irodalom metszéspontján találhatóak.

Introspekció

Az egzisztencialista irodalom legelőször is introspektív, azaz a belső monológok, a gondolatok és az érzések ábrázolása áll a művek középpontjában. A szerzők gyakran immerzív módon elmerülnek a karakterek lelkivilágában annak érdekében, hogy feltárják az emberi lélek mélységeit. Ennek egyik első példája az amerikai író, Henry James (1843–1916) munkássága. A műveiben megjelenő tartalmak középpontjában a pszichológiai realizmus és az emberi (belső, narratív) tudat közötti fontos viszony áll. Az egzisztenciális-humanisztikus irodalom, csakúgy, mint a hasonló irányultságú pszichológiai és fenomenológiai gondolkodás, az emberi tapasztalatok belső megértésére és az identitáskeresésre helyezi a hangsúlyt. James tudatfolyam jellegű írása, karaktereinek belső monologizálása, introspektív önfelfedezése, valamint a kapcsolatokról mint terápiás közegről való gondolkodása (Gavin, 2012) mind-mind a későbbi humanisztikus pszichológiai gondolkodás alapját képezik. A művek a karakterek belső folyamataira összpontosítanak szélsőséges helyzetekben, nem pedig a hagyományos cselekményvezérelt narratívákra (Nordmeyer, 1949, p. 589).

Filozofikusság

Az ilyesfajta irodalom szükségképpen filozofikus: ontológiai (és ontikus), episztemológiai és teleologikus kérdéseket vet fel, arra keresi a választ, hogy mi az ember, mit tudhatunk a világról objektív módon, és végül: mi az

élet (személyes) értelme. Ezek persze nyitott kérdések, üres helyeket hagynak az olvasó számára, ami egyben az iseri hermeneutika alapvetése is.

Úgy hatnak ránk ezek a művek, mint Szinópeí Diogenész, az ajtónyitogató, aki hívatlanul nyitott be bárki házába, hogy kérdéseiről faggassa (Diogenes Laertius, p. 89); vagy Szókratész, aki férfiak (értsd: igazi athéni polgárok) születésénél bábáskodott (*maieutika*), egyébként pedig a disszenzus jegyében „légy volt Athén farán”. Szókratészi értelemben vett kapcsolati pedagógiát alakít ki ezzel, amely – eltérően attól a módtól, ahogy maga Szókratész alkalmazta, ti. csak azokkal dolgozott, akiket arra intellektuálisan méltónak tartott (Mintz, 2007, p. 94) – minden olvasót (itt: diákot) magába tud foglalni.

Az egzisztencializmus mindig kérdez. Egyfajta modern bábáskodó filozófia ez, amely a lét átgondolására, reflexiójára koncentrál, amely a platóni Védőbeszédben mint „át nem gondolt életet nem érdemes élni” jelenik meg, ez pedig végül is fellépés a Heidegger által megfogalmazott *világra-hanyatlott-léttel* szemben (Heidegger, 1962).

Az egzisztenciális megközelítés olyan, nem természetes működésmódot sugall, amely inkább filozófiai, fenomenológiai gondolkodást igényel (Rocha, 2023), argumentatív jellegű, jelen van benne egy kétrétű vita (Fischer, 2011, p. 50). Ez a disszenzus intraperszonális annyiban, hogy mások narratíváinak értelmezésekor saját magunkkal is vívódunk (szerepkonfliktusok és értékkonfliktusok), interperszonális pedig annyiban, hogy életünk társszereplőivel ismétlődően érdekkonfliktusokba kerülhetünk.

Előtérbe kerül ezekben a művekben a paradox gondolkodás (van Deurzen & Adams, 2016): látszólag egyértelmű helyzetek feloldhatatlansága miatt nem marad a befogadónak más választása, mint hogy felfüggeszse hétköznapi gondolkodását annak érdekében, hogy a problémát (és a beavatkozásra szoruló énrészt) megértesse (Setaioli, 2014). Ez olyan folyamatorientált, nyitott munkamódszert igényel, amely a megszokott gondolkodási módok felborulása miatt ellenállást válthat ki a befogadóból. Egyben azonban lehetőséget is ad arra, hogy kilépjen a komfortzónájából, és új módon gondolkodjon a művészetről, a művekről és azok személyes üzenetéről. Ennek pedagógiai alkalmazása, tehát egyfajta disszenzuspedagógia fontos szerepet játszhat a valós „én” megtalálásában és a kritikai gondolkodás fejlesztésében (Skregelid, 2024).

Redukció és epokhé

Az irodalmi művek, mivel az emberi kultúra hordozói, ún. sűrű leírások (Geertz, 1973). Ahhoz, hogy jelentésrétégeiket felfejthessük, fel kell lazítanunk őket. Lassan, a hagyma rétegeihez hasonlóan húzzuk le róluk az általános értelmezéseket, hogy végül saját interpretációnkhoz jussunk. Ilyen értelemben a redukción keresztül saját értelmezésünkhöz, így saját művünkhöz kerülünk közelebb.

Ennek a folyamatnak reflektív lépéseiben a gadameri fenomenológiai-hermeneutikai kör aktiválódik, ez az (ön)reflektivitás kulcsmozzanat, hiszen ebben rejlik pszichoedukatív jellege is (Iser, 2001 idézi Huba, 2003). E folyamatban az olvasó, a husserli direktívát követve visszatér magához a jelenséghez, a fenomenológiai redukció útján tudatosan és módszeresen tartózkodik minden ítélettől. A világot ilyenformán epokhéba, zárójelbe teszi, ugyanakkor nem dekonstruálja teljesen. Ezt követően a szövegről alkotott tudati kép megmarad, és megkezdődhet az „üres helyek” (Iser, 1996) egyéni kitöltése. Ez olyan interaktív folyamatot jelent, melynek során a szöveg és az értelmező tudati horizontjai dialógust kezdenek egymással: megnyílnak a szövegnek, és cserébe az is megnyílik nekik (Rajnai, 2024).

Valós problémák

Az egzisztenciális művekben a személyes tapasztalatok, a saját életből vett motívumok és a szerző saját világnézete gyakran meghatározó szerepet játszanak. Ezek olyan problémák, amelyeket Kilpatrick *valós problémák-*

nak nevez (Rogers, 2019, p. 377), amelyek nem írhatóak le egyértelműen. Amint Rogers is fogalmaz a nevelési folyamattal kapcsolatban, elmondható ez az irodalom (nem célirányos!) nevelő jellegéről is: az önállóság és az autonóm gondolkodás fejlesztését célozza, valós helyzetekben felmerülő, valós problémákkal kíván foglalkozni, amelyek valós érdeklődést váltanak ki a diákból (Rogers, 2019, p. 377), tehát esetünkben az *olvasóból* – ez is egyfajta fenomenológiai hatást tükröz.

Az irodalom szimbólumokban él. Az egzisztenciális irodalomban gyakran találkozhatunk olyan szimbolikus elemekkel, amelyek az emberi létezés különböző aspektusait jelképezik. Kultúrafüggetlen módon olyan tartalmakat értünk ide, amelyek a jungi archetipikus gondolkodást, és az általános, ha úgy tetszik a *közös tudattalamból* eredő egzisztenciálékat firtatják (Yalom, 2014, p. 26).

Az ilyen szemléletű művek sokszor nyitott végűek, tehát az iseri üres helyek nemcsak a műben, de a mű végén is manifesztálódnak, gyakran nem adnak (egyértelmű) válaszokat a felvetett kérdésekre – hiszen erre az irodalom, vagy bármely más emberi tevékenység nem is alkalmas (értsd: mások életkérdéseire választ adni). Inkább arra ösztönzik az olvasót, hogy saját maga keresse meg a maga válaszait, így egyfajta filozófiai aporiahelyzet alakul itt ki. Kérdéseket vetnek fel a befogadó számára, és mivel – a frankli egzisztenciaanalízis értelmében is – az ember nem a kérdések felvetésében, hanem inkább az életében neki feltett kérdésekre való válaszadásban kell, hogy jeleskedjék, céljuk leginkább az, hogy a válaszok keresése közben valahol önmagunkra találjunk.

Etikából morál

Az egzisztenciális művek, amint a fentiekben már tárgyaltuk, egyszerre próbálják megragadni az univerzalitást és annak a partikulárisban, az egyénben való leképeződését. Homlokterükben tartják az emberi cselekvő mint autor szerepét, aki sorsáért vállalt felelőssége teljes tudatában hoz döntéseket.

A fejlődés során a mű szereplői ellépnek az általános etikától, a művekben foglalt konfliktust *morális dilemmává* alakítják, ezáltal túllépnek a generikus jó és rossz kategóriáin, ami az emberi tapasztalatot illeti (így ítélekezéstől mentesek), és inkább a valós emberi megélésre, a küzdelemre (Waters 1950, p. 89), a *Conditio Humanara* koncentrálnak (Kóváry, 2022). Nem az objektív realitás szolgál talajul, hanem az abból transzponálható egyéni jelentés. Nem ideológiai vagy utópisztikus alapokból indulnak ki, az idealizmustól elválasztják magukat (e kettőt Waters a valódi egzisztencializmus antitézisének látja – 1950, p. 89). Ebben a tekintetben a fenomenológiai működés irodalmi leképeződése kell, hogy legyen, mivel mentesnek kell lennie mindennemű előítéllettől és értékelvárástól. A hegeli felfogás szerinti a művészet az univerzálisat, Waters felfogásában viszont a partikulárisat ragadja meg. Nordmeyer hangsúlyozza, hogy az egzisztencializmus mint az élet és az irodalom értelmezési megközelítése működik, tehát nem dogmatikus, hanem különböző értelmezési kereteket ölel és kínál fel (Nordmeyer, 1949, p. 586).

A személyiség morális fejlődésének leírására visszanyúlunk Schneller István elméletéhez. Schneller a maga korában úttörő módon scheleri hatásra dolgozta ki az ember alapvető személyiségfejlődésének modelljét három lépcsőben. Koncentrikus módon az egoisztikus működéstől indul el (érzéki Énség) – ez a korlátlan önérvényesítés időszaka. A következő lépcső a történeti Énség szakasza, amelyben a személy kontextusba kerül, a külső szabályokat, törvényeket kritika nélkül fogadja el (etikai szint, az önmegtagadás szintje). Végül pedig a személyiség eléri a tiszta Énség fejlettségi szintjére, ez már a belsővé vált moralitás fázisa (Pukánszky, 2023, p. 87).

Hogy egy kicsit konkrétabb példákkal éljünk, 2024-ben megjelent munkájában Lisbet Skregelid kifejti, hogy kétségek ébredtek benne egyetemi művészeti kurzusainak létjogosultságával kapcsolatban. Megkérdőjelezi a művészet szerepét az olyan krízishelyzetekben, amelyek a lét peremére navigálják az embert. Példaként említi, amikor a görögországi menekülttáborok mellett végzett nyári kurzusai során a résztvevőknek fel kellett tenniük

maguknak a kérdést: vajon a művészet valóban jelentőséggel bír-e egy olyan világban, ahol egyre többen szorulnak segítségre, vagy csak a saját lelkiismeretünket nyugtatjuk meg vele. Skregelid szóhasználatával élve ez a fajta disszenzus vagy egyet-nem-értés nemcsak intellektuális, hanem érzelmi és etikai-morális szinten is megnyilvánulhat. Az általa említett „középső út” mint harmadik tér, a művészet és az oktatás találkozási pontját jelenti, a kétség és a zavar révén megjelenhet az „én”, és új fejlődési lehetőségek nyílhatnak meg. Saját tapasztalatából merítve állítja, hogy ez a tér nem feltétlenül kényelmes, de elengedhetetlen az igazi tanuláshoz, mivel itt szembesülünk a saját előfeltevéseinkkel, azokra reflektálni tudunk, és végül rákényszerülünk, hogy új perspektívákat keressünk és fogadjunk be. A középső út (ebben akár arisztotelészi áthallást is sejthetünk) mint harmadik tér olyan dinamikus és produktív tanulási környezetet teremt, ahol a kérdések és a kétségek éppen olyan fontosak, ha nem fontosabbak, mint a válaszok. Javaslatunk szerint ez a középső út a biblioterápia színtere is egyben.

Bildung – személyes fejlődéstörténet

A feldolgozásra kiválasztott mű cselekményével két esetben tudunk egzisztenciális biblioterápiás megközelítésből dolgozni. Az egyik, ha az adott mű elég hosszú időt ölel fel ahhoz, hogy a személyiség fejlődése végbe mehessen (lásd Bildungsroman). Ekkor egy dilemma mentén egy belső, mentális utat kell a hősnek végigjárnia. A másik lehetőség, hogy a mű a klasszikus görög drámákat idézve csak rövid időintervallumban dolgozik, mégis megjelenik benne egy olyan határhelyzet (Jaspers, 1971) vagy egzisztenciális fordulat, amelyben a hős hétköznapi, mundáns, a világra-hanyatlott-lét tapasztalataiból egy reflektált, meglassult valóság alakul, amely teljes tömegével a szereplőre nehezedik. Ekkor döntést kell hoznia: vagy átadja helyét a *patientia* (passzív elszenvetés) az *autoritás*nak (aktív, kezdeményező szerepnek), vagy elbukik.

A létezés peremén – a lét abszurditása és értelemkeresés

A múlt századbéli ateista egzisztencializmus egyfajta teocídiumot követ el, a létet a humanisztikus-liberális vonulat mentén nem az Istennel való viszonyrendszerben, hanem egy Isten és hit (remény?) nélküli világban, amely megfosztott az alapvető télosztól, élet-októl. Ontológiájában csak magára hagyatkozhat, a lét dimenziói befoghatatlanná tágulnak, az egyenesek még a végtelenben sem találkoznak. Ahogy Waters mondja (1950, p. 91): „az egzisztencializmus teológia Isten nélkül, büntudat bűn nélkül, és szorongás terápia nélkül.”

Az irodalomnak, kimondottan pedig az egzisztenciális irodalomnak a *létezés peremén kell élnie*, ahol nem vizsgálást kell nyújtania, legfeljebb némi megértést tanúsítania (Waters, 1950, p. 87). Témái között megjelenik a magány, a fájdalom, az elkeseredettség, az abszurd, a szorongás és az elidegenedés (Waters, 1950, p. 88).

A fentiekből kiindulva meg kell, hogy jelenjen benne a heideggeri *Unheimlichkeit*, a virtuális (esetleg valós) otthontalanság és magárahagyatottság; az egyedüllét, amelyből a transzcendens fejlődésélmény kialakulhat. Jelentést önmaga temporalitásán túl, az adott helyet és időt meghaladva, valahol az univerzális emberi világ örök textúrájában, transzcendens módon talál.

Az egzisztencializmust sokszor éri az a kritika, miszerint túlságosan pesszimista. Ez alapvető félreértés. A pesszimizmus csak mint a jelentés keresés egy fajtája jelenik meg az egzisztencialista irodalomban, az abszurditás és a látszólag közömbös univerzumban való létezés kereteként. Az egzisztencialista szerzők gyakran küzdenek az emberi létezés inherens nehézségeivel, szorongásaival, a pesszimizmus itt gyakran összefonódik a szabadság és a választás fogalmával. Többek között Sartre és Camus művei mutatják be, hogyan vezethet az élet abszurditásának felismerése elidegenedéshez és kétségbeeséshez. Sartre kijelentése, miszerint a létezés megelőzi a jelentést (Sartre, 2020), hangsúlyozza a szabadság terhét, ahol az egyéneknek saját jelentést kell létre-

hozniuk egy olyan világban, amely mentes mindennemű külső céltól és értelemtől. Miközben az egyén küzd választásai súlyával és az azok miatt fellépő szorongással, az egzisztenciális szabadság végső soron pesszimista hozzáállást és értelmezést válthat ki a befogadóból.

Camus (2024) abszurd hőse, amelyet A Sziszüphosz mítosza című esszéjében példáz, összefoglalja az egzisztenciális küzdelmet a jelentés általános hiányával. Camus azt sugallja, hogy Sziszüphosz boldog. Eszerint az ember még az abszurdításban is találhat célt. Itt meg kell említenünk, hogy ebben Viktor Frankl, a huszadik század kiemelkedő humanista-egzisztencialista gondolkodójának alapelvei érvényesülnek – ha a hős a helyzetet nem is tudja megváltoztatni, a problémához való hozzáállását igen, ezt hívja Frankl attitudinális modulációnak, a célkeresés végső menedékének (Sárkány, 2023). Ez a perspektíva így a pesszimizmust nem végállomásként, hanem a személyes jelentés és ellenállás katalizátoraként keretezi újra.

A sötétebb gondolati tartalmak befogadásán keresztül vizsgálható csak meg az emberi tapasztalat, így az olyan biblioterápiás kontextusba kerülhet, ahol ezek az érzések átdolgozhatók, és más érzelmekkel összefüggésbe hozhatók (Domsa, 2022). Ez a megközelítés is alátámasztja a vélekedést, miszerint az irodalom képes segíteni az olvasóknak saját érzelmi állapotuk megértésében és kezelésében. Ezáltal az abszurdításban egyidejűleg a jelentés és az autentikusság keresését kezdjük meg, és ez a dualitás az emberi létezés egy még árnyaltabb felfogását tükrözi, ahol a pesszimizmus egyszerre kihívás és indíttatás is a személyes fejlődésre és önfelfedezésre. Úgy is értelmezhetjük tehát, mint egyszerű filozófiai megközelítést, hiszen elutasítja a dogmatizmust, és különböző értelmezési kereteket foglal magába (Nordmeyer, 1949, p. 586). Talán Kierkegaard hatásként ezt a megközelítést inkább a mélyreható pszichológiai-filozófiai elemzések és a pusztán esztétikai megoldások elutasítása jellemzik (Nordmeyer, 1949, p. 583). Reflektál a modern társadalom neurotikus állapotára, amelyet a frusztráció és a kétségbeesés jellemez, ez pedig összhangban áll az egzisztencialista nézőponttal az emberi tapasztalatról (lásd Goethe, Ibsen, stb.) (Nordmeyer, 1949, pp. 585–588).

Végül pedig a (poszt)modern társadalom kritikai analízisét kell, hogy adja. Akár derridai módon, egészen az abszurdum pontjáig dekonstruálva azt, hogy azután konstrukcióba fogjon. Ennek során a hegeli tézis-antitézis-szintézis hármas jegyében, a már meglévő objektív struktúrák alapjáról építkezve jut el a hős újabb kognitív (értelmezési) keretekhez, egy saját, új, rezisztens és adaptív életfilozófiához (*Lebensphilosophie*). A didaktikától, szájbarágós tartalmaktól távol kell, hogy tartsa magát, a valós elköteleződés leginkább akkor történik meg, ha az saját indíttatású.

A közvélekedéssel ellentétben nem célja a fenti nehéz, néha pesszimista színezetű témák ünneplése, és nem is az egzisztencializmus az, ami ezeknek árnyát a mindenkori társadalom szövetére veti, de valóban felhívja rá a figyelmet, szókratészi módon, ha úgy tetszik a bencés szerzetesek *Memento Mori*jával köszön be az egyébként létfeledett állapotban tobzódó életekbe. Akkor működik jól, ha beleszédül a létbe, először elveszíti, majd visszanyeri az egyensúlyát.

Ettől gyökeresen eltérő perspektívából tekint Viktor Frankl az értelemkeresésre. Sartre-ral és a többi ateista egzisztencialistával ellentétben nála az értelem, az esszenciális logosz megelőzi a létet, csak emiatt tud túllépni saját magán és bio-pszicho-szociális keretein (Sárkány, 2023, p. 78). Ebből kiindulva az egzisztenciális pedagógia mindig valamilyen személyes értelem feltalálására helyezi a hangsúlyt. Összefoglalva tehát: az egzisztenciális irodalom introspektív és filozófikus, ezért epochális módon gondolkodik valós problémákról, nem ijed meg a sötétebb tartalmaktól sem. Az etikai kérdéseket morális dilemmává teszi, egyfajta személyiségfejlődési ívet vagy *Bildungot* követ, és értelmet keres. Szükségképpen pedig a lét peremén, határhelyzetekben egyensúlyoz, dekonstrukciót követve építi fel a személyiséget, a szubjektumot.

A biblioterápiás foglalkozás

Miután áttekintettük azt, hogy mit értünk egzisztenciális irodalom alatt, lássuk, miként jelenhet ez meg a biblioterápia gyakorlatában.

A biblioterápia személyiségfejlesztő, pontosabban személyiségképző és -építő módszer, amely az irodalmat mint hordozó közeget használja érzelmi nehézségek kezelésére. Olyan strukturált folyamat, amely magában foglalja az érzelmi problémák felismerését az irodalom vizsgálatán keresztül, a már meglévő ismereteink összevetését mások személyes tapasztalásával, végül ezeknek a felismeréseknek az alkalmazását a saját életünkben. Ez a megközelítés nemcsak a személyes fejlődésünkben segíthet, hanem növelheti az egyének érzelmi intelligenciáját és ellenálló képességét is (Suvilehto, 2019; Peach, 2023).

Talán említenünk sem kell, hogy a rogersi elveket (empátia, kongruens működés és feltétel nélküli elfogadás) ebben a közegben is javasolt alkalmaznunk (Rogers, 2014). A biblioterápiás foglalkozások során így az egyén elfogadó, ítélkezéstől mentes közegben (személyes és csoport epokhé: Bene, 2023) találkozhat én-távoli tudattartalmakkal, amelyeket először csak a) mások történeteiként lel fel az adott szövegekben, majd b) mások arra adott reflexióiként.

Amikor egzisztenciális szemléletű biblioterápiával foglalkozunk, akkor a Doll és Doll szerzőpáros klasszikus biblioterápiás tevékenységmodelljének (2011) fő lépéseit természetesen megtartjuk, mivel jól bevált, mindeközben alkalmazott modellről van szó. Így nem változik az első, felkészülési szakasz, amelynek során kapcsolatot teremtünk a résztvevőkkel, felmérjük igényeiket, problémáikat és kijelölünk lehetséges intervenciók pontokat. A második szakasz során, amely a művek kiválasztásáról szól, már inkább a fenti értelemben vett egzisztenciális megfontolásokat érdemes szem előtt tartanunk, és olyan műveket választani, amelyekben a fontos egzisztenciális *kválék* megjelennek. A harmadik, prezentációs szakasz sem tér el a klasszikus formától. Viszont a negyedik, legfontosabb szakasz, amelyben a mű feldolgozása történik, már mindenképpen az egzisztenciális megfontolások mentén kell, hogy haladjon. Az utolsó, értékelő, ellenőrző és dokumentáló fázis már ismét a bevált modell szerint alakul majd.

A feldolgozás során azt javasoljuk, hogy a relaxációs és szimbólumterápiás munkában alkalmazott négyes felosztást alkalmazzuk (Németh & Szőnyi, 2015), mivel a biblioterápia ugyanúgy szimbolikus alapokra épül. Ennek az első eleme a *tudatosítás*. Ez a lépés alapvető fontosságú, mivel megalapozza az egész terápiás folyamatot, arra hívja a résztvevőket, hogy felismerjék és elismerjék érzéseiket és nehézségeiket (Malyn, Thomas & Ramsey-Wade, 2020). Ennek során az *epokhális redukció* segítségével a tudatba emelünk egy addig a tudat perifériáján időző tartalmat (Prater, Dyches & Johnstun, 2006). Ez lehet externális, a külső környezetből érkező, vagy internális, az olvasó belső világából származó (reflektív) tartalom. Ez sokszor csak egy érzet, érzés, amely homályosan elő-előbukkan. Ez a redukció fenomenológiai megközelítést feltételez, amelyben az általában alkalmazott husserli fenomenológiai redukció és a heideggeri ontológiai redukció helyett a scheleri megfontolású értékközponturnak redukciót javasoljuk használni.

A folyamat második lépése a *konkretizálás*. Ekkor a résztvevő megpróbálja saját fogalmaival megragadni azt a tartalmat, amely addig csak derengett előtte. Ne feledjük, hogy maga a *cognitio* szó is megragadást, megfogást, felfogást jelent, így ez a mozzanat a kognitív mezőbe emeli a tudatelőttében lévő tartalmat. Ha a Gendlin által kidolgozott fókuszolás módszeréből elcsenhetünk egy tételt, akkor itt a résztvevő megpróbál fogódzót, gendlini szóhasználatlaltal *fogantyút* találni (Gendlin, 1986). Ennek segítségével magához tudja húzni a tartalmat, tehát énközeli helyzetbe transzponálni azt. Ezt a mozzanatot nem szabad siettetni, hiszen emlékezzünk rá: az irodalom, és általában a művészet, inkluzív és generikus, az egész emberi élményt, a *Conditio Humanat* karolja át, és véletlenül sem tudattartalmat közöl. Inkább csak a valóság egy interpretációjához, egy elaborált él-

ményhez enged közelebb kerülni, emiatt a konkrét tudatosított tartalmak csak lassan, saját tempóban kerülhetnek elő.

A tanulmány keretei nem teszik lehetővé, hogy egy konkrét művön keresztül mutassuk be ezt a megközelítést, de a fenti általános egzisztenciális szempontok alapján fenomenológiai megalapozású, nyitott kérdéseket tehetünk fel a résztvevőknek. Lássunk erre néhány példát:

Introspekció és filozófiai reflexió:

- Milyen érzéseket, gondolatokat vált ki belőled ez a mű?
- Milyen filozófiai kérdéseket vet fel számodra a mű (például az élet értelme, a szabadság, a halál, a szeretet)?
- Milyen viszonyban áll a mű a világképeddel?
- Milyen új perspektívákat nyit meg számodra?

Epoché és valós problémák:

- Ha most, ebben a pillanatban ebben a történetben lennél, mit éreznél?
- Milyen kihívásokkal néznek szembe a szereplők? Hogyan tudnád ezeket a kihívásokat összekapcsolni a saját életedben tapasztaltakkal?
- Milyen sötét tartalmak vannak jelen a műben, és hogyan hatnak rád ezek?

Etikai és morális dilemmák:

- Milyen morális dilemmákkal szembesülnek a szereplők?
- Ha egy másfajta társadalmi berendezkedésben élne, vagy más viszonyok között, ugyanilyen dilemmát okozna-e számára a helyzet?
- Milyen értékrendek kerülnek összeütközésbe a műben?
- Egyet tudsz-e érteni a szereplők cselekedeteivel?
- Milyen etikai kérdéseket vet fel a mű a társadalom számára?

Személyiségfejlődés és Bildung:

- Hogyan változik a főszereplő a történet során?
- Milyen leckéket tanul? Milyen személyiségfejlődési szakaszon megy keresztül?
- Hol jelenik meg a műben az egzisztenciális fordulat?
- Milyen hatással van ez a fejlődés a környezetére?

Lét peremén és határhelyzetek:

- Milyen határhelyzetekkel szembesülnek a szereplők?
- Hogyan reagálnak ezekre a helyzetekre?
- Milyen kérdéseket vet fel a mű a lét véges voltáról?
- Milyen jelentősége van a halálnak, az elmúlásnak és a végességnek a műben?

A dekonstrukció és a szubjektum:

- Milyen előítéleteket, sztereotípiákat kérdőjelez meg a mű?
- Milyen társadalmi normákat bont le?
- Hogyan alakítják a társadalmi elvárások a szereplőket?

A fenti kérdések természetesen csak példák, és csak a műben megjelenő általános (ontológiai) egzisztenciaelemzésre fókuszálnak. Javasoljuk, hogy amikor ezen a ponton a személyes jelentésadás lépcsőfokára érünk, elemzésünket bővítsük majd ki a frankli személyes (ontikus) analízis fókuszpontjaival is, amelyekre az alábbiakban térünk ki részletesebben.

A harmadik lépés tehát, amely az összes lépés közül talán a legtöbb időt veszi igénybe, a *személyes jelentésadás*. Ennek során a fenti igazsághoz léphetünk tehát közelebb, és helyezhetjük azt valamilyen saját személyes igazságunkhoz viszonyított relációba. A művekből nyert ismereteinket a kritikai gondolkodás mentén összehasonlítjuk saját élettapasztalatainkkal (Briggs & Pehrsson, 2008). Ez pedig arra ösztönöz, hogy elgondoljunk azon, hogy ezek a külső narratívák miként rezonálnak személyes tapasztalatainkra, elősegítve ezáltal a témához való kapcsolódást és az empátia erősödését (Malyn et al., 2020; Palashevskaja, 2021). Ez a lépés túlmutat a foglalkozás keretein, és mint jó gyógyszer, azt követően is hat, sőt, talán akkor hat majd igazán. Technikailag először megjelennek a) az egyéni tartalmak, amelyeket aztán b) megosztunk a közösségben, majd c) vitatkozunk róluk. Végül d) miután egyedül maradunk az élménnyel, akkor tudunk majd valóban reflektálni rá, egyéni tanulsággá alakítva azt.

Az iskolás, gondos pedantériával kidolgozott, lépésről-lépésre haladó deduktív, irodalmi tartalomoktatás hajlamos arra, hogy ezt egyszerűen megfogalmazható, hazavihető tanulságokra silányítsa, ezzel éppen a gazdagítást mulasztja el. Félreértés ne essék, tisztában vagyunk mindazokkal a köznevelést terhelő tényezőkkel, amelyek a valódi tartalmi fejlesztést, kimondottan a művészeti alapú nevelést nehezítik. Jelen tanulmány terjedelme és fókusza nem teszi lehetővé, hogy ezekre most részletesebben kitérjünk, ezért az iménti kijelentést semmiképpen sem kritikának, inkább csak vitaindítónak szánjuk.

A feldolgozás során nagyon fontos a nyitottság és az elfogadó légkör, itt a résztvevők bátran megoszthatják érzéseiket és gondolataikat a többiekkel. Szem előtt kell tartanunk, hogy mindenki másképp értelmezi a műveket, ezért lényeges, hogy ne legyen egyetlen „helyes” válasz. Ne féljünk a mély, akár kényelmetlen kérdésektől sem, ezek segíthetnek a valódi személyiségalakulásban. A feldolgozás során mindenképpen ki kell térni a művek történelmi és társadalmi kontextusára is, mert ezek megismerése segíthet a mélyebb megértésben, valamint a reflektív munkában.

Itt azt javasoljuk, hogy továbbra is maradjunk a klasszikus, kérdéseket felvető módszernél. Azt javasoljuk, hogy – bár elsősorban csak technikának tűnik, mégis lényegi, fenomenológiai kérdést érint – a kérdéseket mindig csoportban végzett kérdés-válasz, egyfajta csoportos *szókratészi párbeszéd* mentén dolgozzuk fel. Ennek részletesebb kifejtésére a hely kevés lenne, és mivel a tanulmány célja inkább csak egy elméleti keret felállítása, az olvasót a vonatkozó, szerteágazó szakirodalomhoz, legelsősorban Sárkány Péter *A filozófia mint praxis* című munkájához, annak is vonatkozó fejezetéhez irányítunk. A következő részben is javarészt Sárkány Péter 2023-ban megjelent munkájára fogunk támaszkodni, és az általa ott leírt frankli (ontikus) egzisztenciaanalízis módszerét próbáljuk meg alkalmazni a művekkel való fejlesztői biblioterápiás munka során.

Mielőtt ebbe belefognánk, első lépésként a műben ki kell jelölnünk azokat a pontokat, amelyek a jaspersi határhelyzeteket vagy egzisztenciális fordulatokat jelölik, majd ezt követheti az élethelyzetek elemzése. Ennek lépései: 1) az élethelyzet elemzése, 2) az egzisztenciálék feltárása és 3) az értelem keresése. Az élethelyzet elemzéséhez először is a fent említett fenomenológiai redukciót kell alkalmazni. Ezt követi a szereplők egyéni szemantikájának feltérképezése: meg kívánjuk érteni, hogy mi hordoz jelentést az egyén életében. Így próbálunk közelebb kerülni ahhoz, ahogy a szereplő felfogja az élethelyzetet. Ezután következik a frankli egzisztenciálék (szellemiség, szabadság és felelősség) feltárása. Ennek során arról beszélgetünk, hogy az adott helyzetben milyen kapcsolati mezőben működött a szereplő, milyen hatásokat gyakorolt az őt körülvevő környezetre. Amikor a szabadságát elemezzük, kimondottan az egzisztenciális értelemben vett döntési szabadságra utalunk. Frankl saját értelmezésében a Berlin (1990) által leírt kettős szabadságelméletet veszi alapul. Ennek lényege, hogy egyrészt pozitív értelemben szabad vagyok arra, hogy valamit megtegyek, valamint negatív értelemben arra is, hogy valamitől tartózkodjak, korlátoktól mentes életet élhessek.

Itt jelenik meg a frankli koncepció egy nagyon lényeges eleme, ez pedig az önmeghaladás, az öntranszcendencia (Sárkány, 2023). A szellemiség és szabadság szoros összefüggésében tud az egyén végül olyan döntéseket hozni, amelyek kiszakíthatják alapvető bio-pszicho-szociális helyzetéből, ezáltal jelentős karakterfejlődésen mehet keresztül. Frankl sokszor beszél a *szellem dacoló erejéről* (Kőváry, 2022), ez a kulcsa ennek a fejlődésnek. És itt lép be a harmadik egzisztencia, a felelősség, amelyet itt is egyfajta egzisztenciális, a saját sorsunkért vállalt felelősségnek kell tekinteni. Frankl értelmezésében itt az egyén az életből és adott élethelyzetéből fakadó létkérdésekre és feladatokra felel (Sárkány, 2023), amint már említettük, cselekvő szerepet választ.

Végül, harmadik lépésként elérünk az értelemkeresés kérdéséhez. Frankl meglátása szerint az élethelyzetekben talált jelentés értelmet ad a további küzdelemnek (Frankl, 2014). Ennél a pontnál azt vizsgáljuk, hogy az értékek és általában véve az értelemkeresés és az értelemmegvalósítás miként jelenik meg a műben. Sárkány Péter (2023) értelmezésében az élethelyzet itt mint feladat jelenik meg, az egyén és személyes viszonyulása a feladathoz pedig mint válasz. A mindenkori *itt-és-most* fókuszával dolgozunk ebben a szakaszban, de vizsgáljuk azt is, hogy az adott cselekvés mennyire irányul a jövőre, és milyen mértékben határozza azt meg a bizalom és a remény.

Az értelemmegvalósítás pedig lehet alkotói, élmény- vagy beállítódásalapú. Az *alkotói értelemmegvalósítás* kifejezés csalóka lehet, mivel alapvetően nemcsak művészi alkotásokra vonatkozik, hanem minden olyan tevékenységre, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy kifejezze önmagát, és pozitív módon járuljon hozzá a világhoz.

Az *élményalapú értelemmegvalósítás* Frankl szerint azt jelenti, hogy az emberek saját életük eseményein keresztül, személyes tapasztalataik révén találják meg a jelentést. Ez a megközelítés azt emeli ki, hogy a szenvedés, a fájdalom és a nehézségek nem csupán akadályok, hanem egyben lehetőségek is a fejlődésre és az önismeret alakulására. Frankl úgy vélte, hogy az élmények feldolgozása és azok jelentésének megértése elengedhetetlen ahhoz, hogy az egyén képes legyen a saját életét értelmesen élni (Da Silva, Grisi, De Araújo, Rodrigues, De Menezes & Ribeiro, 2024).

A három közül a legérdekesebb talán a *beállítódásalapú értelemmegvalósítás*. Frankl nézete szerint az élet értelme nem csupán a külső körülményektől, hanem elsősorban az egyén belső beállítódásától függ. Ez a típusú értelemmegvalósítás azt jelenti, hogy az ember képes megtalálni az élet személyes értelmét, függetlenül a nehézségektől és a szenvedésektől, hiszen ha mást nem is, a helyzetéhez való viszonyulását, attitűdjét képes megváltoztatni.

Talán magyarázatra szorul ez a fenti kijelentés, és hogy képszerűbbek legyünk, érdemes felidézni az epiktétoszi elvet, amelyet a sztoikus gondolkodás és sok terápiás iskola alapvetőnek tekint: „Bizonyos dolgok hatalmunkban vannak, más dolgok nincsenek.” (Epiktétosz: Kézikönyvecske). Ez kézenfekvő igazságnak tűnik, de ha kibontjuk a mögöttes tartalmát, akkor egészen új perspektívák nyílnak meg előttünk, tehát: ahol van lehetőségünk aktívan változtatni az élet folyásán, ott cselekednünk kell, ahol viszont nincs ráhatásunk a folyamatokra, a hozzáállásunkon lehet és kell változtatnunk. Frankl kiemeli, hogy itt nem egyszerűen újabb kognitív keret adásáról van szó, amely az adott szituációra vonatkozik, hanem inkább arról, hogy az egyén egész gondolkodása, egzisztenciális működése változik meg. Sokkal mélyrehatóbb változás ez (Sárkány, 2023). Tehát röviden: az értelemkeresés, az értelemtalálás és az értelemmegvalósítás hármását kell kutatnunk ebben a szakaszban.

Lássunk most néhány példát arra, hogy milyen kérdésekkel dolgozhatunk a frankli (ontikus, egyéni) egzisztenciaanalízis egyes szakaszaiban:

1. Az élethelyzet elemzése (és a szereplő karakterének mélyebb feltárása):

Az első szakaszban a figyelmünk a karakter élethelyzetének és karakterének mélyebb feltárására irányul. A cél, hogy a résztvevők a lehető legtöbb szemszögből megvizsgálják a karaktert, gondolkodjanak a háttérrel, a műben megjelenő értékekről és a karakter(ek)e) irányító célrendszerekről.

- Motivációk és célok:
 - Milyen erők hajtják előre a szereplőt? Milyen belső konfliktusokkal küzd? Milyen célokat tűz ki maga elé, milyen álmokat dédelget?
- Értékek és hitrendszer:
 - Miben hisz a szereplő, milyen értékek vezérik? Hogyan hatnak ezek az értékek a döntéseire? Mikor kerül a külső értékrenddel összetűzésbe? Mi ennek az oka?
- Személyiségjegyek:
 - Ha egy szóval kellene jellemezni a szereplőt, mi lenne az a szó? Milyen erősségei és gyengeségei vannak? Hogyan változik a személyisége a történet során? Mik azok az erők, amelyek változtatnak rajta?
- Kapcsolatok a többi szereplővel:
 - Milyen dinamikát alakít ki a többi szereplővel? Hogyan hatnak rá ezek a kapcsolatok?
- Szerep a történetben:
 - Milyen szerepet tölt be a történet cselekményében, és hogyan hat a történet alakulására?
- Szimbólumok és motívumok:
 - Milyen szimbólumok kapcsolódnak a szereplőhöz, és mit jelentenek ezek a szimbólumok a történet kontextusában?
- Kulcsszavak:
 - Milyen kulcsszavakkal jellemeznéd a szereplőt?

2. Az egzisztenciálék vizsgálata (szellemiség, szabadság, felelősség):

A második szakaszban a biblioterápiás folyamat során a fókusz a szereplő egzisztenciális helyzetének feltárására irányul. A cél, hogy a résztvevők megértsék, hogyan gyakorolja a szereplő a szabadságát, hogyan használja (szellemi) erőforrásait, és milyen felelősséget vállal a saját élete során.

Szellemiség

- Értelmesség:
 - Hol talál értelmet a szereplő az életében? Hol vannak azok a pontok, ahol látszólag értelmetlenül cselekszik? Miért történhet ez meg?
- Transzcendencia:
 - Milyen módon lép túl a szereplő önmaga árnyékán? Ki tud-e szakadni a környezetéből? Miként haladja meg önmagát? Hogyan kapcsolódik valami nagyobb egészhez?
- Szenvedés:
 - Mi okoz számára szenvedést? Hogyan birkózik meg ezzel? Milyen erőforrásokat használ fel ehhez? Hogyan változik a világnézete a szenvedés hatására?

Szabadság

- **Döntések:**
 - Milyen döntéseket hoz? Milyen tényezők befolyásolják ezeket, és végül milyen következményekkel járnak?
- **Korlátok:**
 - Milyen belső és külső korlátokkal szembesül? Hogyan küzdi le ezeket, és milyen stratégiákat alkalmaz, hogy nagyobb szabadságot élvezzen?
- **Fejlődés:**
 - Változik-e a szabadságérzete? Milyen értelemben?

Felelősség

- **Sors:**
 - Hogyan viszonyul a saját sorsához? Milyen mértékben érzi felelősnek magát az életéért? Milyen lehetőségeket lát a sorsa alakítására? Milyen lehetőségeket látunk mi mint olvasók?
- **Kapcsolatok:**
 - Milyen felelősséget vállal a kapcsolataiért? Hogyan hat a környezetére, és milyen hatással van rá a környezete?
- **Cselekvés:**
 - Milyen konkrét lépéseket tesz annak érdekében, hogy az élete irányítását a kezébe vegye? Milyen következményekkel járnak ezek a lépések?

Összetett kérdések

- **Szellemiség, szabadság és felelősség kapcsolata:**
 - Hogyan függ össze a szereplő szellemisége a szabadságával és a felelősségével?
- **Karakterfejlődés:**
 - Milyen karakterfejlődésen megy keresztül a szereplő? Milyen tényezők járulnak hozzá ehhez a fejlődéshez?
- **Önmeghaladás:**
 - Milyen módon lép túl önmagán a szereplő, és milyen hatással van ez az önmeghaladás az életére?

3. Az értelemkeresés és az értelemmegvalósítás vizsgálata:

A harmadik szakaszban a biblioterápiás folyamat során a fókusz az értelemkeresésre és az értelemmegvalósításra irányul. A cél, hogy a résztvevők megértsék, hogyan találja meg a szereplő az élet értelmét, milyen stratégiákat alkalmaz ehhez, és hogyan alakítja ez az értelemkeresés a cselekedeteit.

- **Értelmes élet:**
 - Milyen értelmet talál a szereplő az életében? Hogyan ad értelmet a szenvedésnek, a nehézségeknek?
- **Feladat és válasz:**
 - Milyen feladatok elé állítja az élet a szereplőt? Hogyan válaszol ezekre a feladatokra? Milyen értékek vezérlik a döntéseit?
- **Időperspektíva:**
 - Hogyan határozza meg a jövőorientáltság a szereplő cselekedeteit? Milyen szerepet játszik a bizalom és a remény az életében?

- Alkotás:
 - Milyen módon fejezi ki önmagát a szereplő? Hogyan járul hozzá a világhoz?
- Élmények:
 - Milyen élmények formálják a szereplő világnézetét? Hogyan talál értelmet a személyes tapasztalataiban?
- Beállítódás:
 - Milyen belső attitűddel áll az élet kihívásaihoz? Hogyan alakítja a körülményekhez való viszonyulását? Milyen hatással van ez a beállítódás az életére?

Az epiktétoszi elv alkalmazása

- A hatalmunkban álló és nem álló dolgok:
 - Milyen dolgokra van befolyással a szereplő? Milyen dolgokat kell elfogadnia? Hogyan választja el a változtatható és a változtathatatlan dolgokat?
- Hozzáállás:
 - Hogyan alakítja a szereplő a hozzáállását az elkerülhetetlen helyzetekhez? Milyen stratégiákat alkalmaz a belső béke megőrzésére?
- Változás:
 - Milyen mértékben képes a szereplő megváltoztatni a gondolkodását és a viselkedését? Milyen hatással van ez a változás az életére?

Összetett kérdések

- Értelmes szenvedés:
 - Hogyan ad értelmet a szereplő a szenvedésnek? Hogyan növekszik a szenvedésen keresztül?
- Az értelem keresésének folyamatos volta:
 - Állandó vagy változó az az értelem, amit a szereplő a történetben talál? Hogyan alkalmazkodik értelemkeresésében az élet folyamatos változásaihoz?
- Az értelem megosztása:
 - Hogyan osztja meg a szereplő a talált értelmet másokkal? Ütközteti-e a véleményét másokkal? Milyen hatással van ez a környezetére?

Ezek természetesen csak példák, mindig az adott műre kell szabni őket, tovább bővíthetők, és természetesen mindenképpen követniük kell őket olyan kérdéseknek, amelyek az önreflexiót növelik, tehát valamilyen módon ezeket az egzisztenciálékot feltalálják a résztvevők életében is (például: Miként jelenik meg ez a te életedben? Voltál-e már hasonló helyzetben?). Mivel ezeket mindig az adott mű, helyzet és csoport határozza meg, erre konkrét példákat nem adunk. Csak azt szeretnénk volna bemutatni, hogy ezen egzisztenciálék vizsgálatával hogyan tudunk koncentrikus módon eljutni (akár egy foglalkozáson belül) a schnelleri háromlépcsős úton a személyiségépítés magasabb fokára (Pukánszky, 2023).

Végül, a negyedik lépés, az alkalmazás, arra összpontosít, hogy a résztvevő saját életébe integrálja a biblioterápiás folyamatból nyert élményt. Ez elősegíti a viselkedésváltozást és az érzelmi ellenálló képesség, a reziliencia megerősödését (Watts & Piña, 2023; Bowman, 2021). Ebben a szakaszban a résztvevők kidolgozhatnak saját megküzdési stratégiákat és új kognitív kereteket, ez pedig jelentősen javíthatja érzelmi jólétüket (Vries, Brennan, Lankin, Morse, Rix & Beck, 2017). Szerepróbat folytatathatunk a csoportban és a csoporton kívül, először in sensu, majd in vivo (Vörös, 2022).

Mivel a tanulmány célja inkább a keretrendszer felvázolása, mint a konkrét lépések kifejtése, megint csak érintőlegesen megemlíjtük, hogy a személyes beépülés elősegítésére kreatív írásfeladatok elvégzését, naplózás

és kreatív önéletírás gyakorlatokat javasolunk végezni. Ezeknek jótékony és hosszútávú hatásai Pennebaker kísérletei óta ismertek, a kognitív-viselkedésterápiás gyakorlatban is bevett technikák (Pennebaker, 1993; Pennebaker & Chung, 2007). A biblioterápiás definíció szerint ez a gyakorlat olyan pedagógiai és terápiás megközelítést jelent, amely támogatja a mentális egészséget (Béres, 2023; Rodríguez, 2020; Wernigg, 2020). A kreatív írás és a naplózás lehetőséget ad arra, hogy a résztvevők kifejezzék érzéseiket és tapasztalataikat, ami hozzájárulhat személyes fejlődésükhöz (Winkler & Zsolnai, 2022).

Az önkifejező írás, mint például a naplózás, jelentős jótékony hatással van a mentális egészségre (Pennebaker, 1993). Kísérletek azt mutatták, hogy az érzelmek kifejezése és a traumatikus élmények írásos formában történő feldolgozása csökkentheti a stresszt, és javíthatja a pszichológiai állapotot (Róbert, 2020; Zábó, Oláh & Vargha, 2022). Ezen kívül segít a gondolatok és az érzések strukturálásában, ezáltal elősegíti a problémamegoldást és a személyes megértést, valamint hozzájárul a szociális és az érzelmi fejlődéshez is. A jól megvalósított szociális és érzelmi tanulási programok – így a biblioterápiás foglalkozások is – hosszú távú pozitív hatással vannak a tanulók testi-lelki egészségére és viselkedésére (Winkler & Zsolnai, 2022). A biblioterápia ezáltal nem csupán a szövegek olvasására és értelmezésére korlátozódik, hanem komplex, interaktív folyamattá válik, amely a kreatív írás révén mélyebb megértést és személyes beépülést eredményez (Rodríguez, 2020; Winkler & Zsolnai, 2022).

Összefoglalva a fentieket, tekintsük át az egzisztenciális megalapozású biblioterápiás foglalkozás sematikus vázlatát még egyszer (Doll & Doll, 2011; Németh & Szőnyi, 2015 és Sárkány, 2023 nyomán):

- A) Felkészülés
- B) A mű kiválasztása
- C) Prezentáció
- D) Feldolgozás
 - a) Tudatosítás
 - b) Konkretizálás
 - i. Általános ontológiai elemzés
 - c) Személyes jelentésadás
 - i. Személyes (ontikus) elemzés
 - 1. Az élethelyzet elemzése
 - 2. Az egzisztenciálék vizsgálata
 - a. Szellemiség
 - b. Szabadság
 - c. Felelősség
 - 3. Értelemkeresés, értelemmegvalósítás vizsgálata
 - a. Alkotói
 - b. Élmény
 - c. Beállítódási érték
 - d) Változás, személyes alkalmazás: kreatív írás, önéletírás gyakorlatok
- E) Értékelés, dokumentálás

Befejezés

A tanulmányban az egzisztenciális pedagógia és a biblioterápia összefonódását vizsgáltuk, kiemeltük az irodalmat mint a kultúra hordozóját, és azt vizsgáltuk, miként segítheti az egyént a lét alapvető kérdéseinek megválaszolásában. A hangsúly nem a konkrét válaszokon, sokkal inkább a válaszok keresésének folyamatán van, amelynek során a személyiségfejlődés, a szubjektifikáció útját járjuk be.

A személyiségépítés a schnelleri elképzelésbe is beleillik, az egoizmuson és a külső szabályok elfogadásán keresztül vezet el a belsővé vált moralitás szintjéig, egyfajta Bildungot céloz építeni. Ezen az úton az irodalom mint fenomenológiai lencse, segít a valós problémák epochális redukcióján keresztül történő feltárásában, a személyes jelentésadásban és a megértésben.

Az egzisztenciális irodalom nem ad kész válaszokat, hanem kérdéseket tesz fel, disszenzust generál, provokál és gondolkodásra készítet. A határhelyzeteken keresztül a lét abszurdításával szembesít, de a frankli logoterápia szellemében, a szellem dacoló erejére és az attitűdváltás lehetőségére mutat rá.

A tanulmány rámutat arra, hogy a biblioterápia nem csupán módszer az érzelmi nehézségek kezelésére, hanem lehetőség az önismereti fejlődésre, a személyiség kibontakoztatására és a világban való értelmes létezés megtalálására. A kreatív írás gyakorlatai pedig segíthetik ennek személyes élményben való feldolgozását és integrálását.

A tanulmány célja az volt, hogy rámutasson az egzisztenciális pedagógia és a biblioterápia értékeire és a kettő közötti szoros kapcsolatra, és arra inspirálja az olvasót, hogy maga is felfedezze az irodalomban rejlő személyiségfejlesztő erőt. További kutatások szükségesek ahhoz, hogy a gyakorlatban is igazoljuk a bemutatott modell hatékonyságát, és feltárjuk az egzisztenciális biblioterápia további lehetőségeit.

Zárásként idézzük fel újra Szent Ágoston szavait, aki a beszélgetőpartner fontosságát emeli ki a tanulás folyamatában. A biblioterápia mint a szövegekkel való párbeszéd, hasonlóképpen hozzájárulhat gondolataink világra hozatalához, és ezáltal értelmesebbé, gazdagabbá teheti létünket.

Irodalom

1. Apriliana, A. C. & Setiawati, T. (2020). The effectiveness of bibliotherapy in improving honest character on the elementary students. *Widyagogik: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 8(1), 16–25. <https://doi.org/10.21107/widyagogik.v8i1.8677>
2. Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago University Press.
3. Asakavičiūtė, V., Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž. & Valantinaitė, I. (2022). I–Thou communication in distant education from the perspective of Martin Buber's philosophy. *Filosofija Sociologija*, 33(1). <https://doi.org/10.6001/fil-soc.v33i1.4666>
4. Bene, A. (2023). Epokhé és idegenészlelés a fenomenológiában. Az empátia/beleézés és a megézés problémája. *Elpis Filozófiatudományi Folyóirat*, 16(1), 167–181. <https://doi.org/10.54310/Elpis.2023.1.11>
5. Béres, J. (2023). 10 éves a pécsi biblioterápia szak. *Tudásmenedzsment*, 24(1. különszám), 143–152. <https://doi.org/10.15170/tm.2023.24.k1.11>
6. Berlin, I. (1990). A szabadság két fogalma. In *Négy esszé a szabadságról* (pp. 334–343). Európa Könyvkiadó.
7. Biesta, G. J. J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
8. Biesta, G. J. J. (2020): Risking ourselves in education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
9. Biesta, G. J. J. (2024). How to be a self, today. In Biesta, G. J. J., Skregelid, L. & Bøe, T. D. (Eds.), *Being Human Today – Art, Education and Mental Health in Conversation* (pp. 9–21). Intellect.
10. Bowman, T. (2021). Lessons from the field. Family grief care and bibliotherapy: a call for models and studies. *Family Relations*, 70(2), 402–407. <https://doi.org/10.1111/fare.12539>
11. Brown, M. & Horsburgh, J. (2021). I and Thou: challenging the barriers to adopting a relational approach to medical education. *Medical Education*, 56(1), 14–16. <https://doi.org/10.1111/medu.14691>
12. Buber, M. (2008). *I and Thou*. Howard Books.
13. Caffrey, M. M. (2015). Mead, Margaret (1901–78). In Smelser, N. & Baltes, P. (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 837–840). <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.61091-7>
14. Camus, A. (2024). *Sziszüphosz mítosza*. Jelenkor Kiadó.
15. Curcio, H. C., Ralkowski, M. & Reid, H. L. (2023). Introduction. In Curcio, H. C., Ralkowski, M. & Reid, H. L. (Eds.), *Paideia and Performance: Selected Essays from the 7th Interdisciplinary Symposium on the Hellenic Heritage of Sicily and Southern Italy* (pp. IX–XII). Parnassos Press – Fonte Aretusa. <https://doi.org/10.2307/jj.5475447.5>
16. Da Silva, F. L. H., Grisi, D. M., De Araújo, L. D. R., Rodrigues, S. X. V. d. F., De Menezes, T. d. S. B. & Ribeiro, M. G. C. (2024). Logoterapia e terapia cognitivo-comportamental: existencialismo e cognitivismo que se encontram em técnicas terapêuticas. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 17(1), 5403–5411. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.1-322>

17. Deurzen, E. von & Adams, M. (2016): *Basic Skills in Existential Counselling and Psychotherapy*. SAGE.
18. Diogenes Laertius (1925). *Lives of Eminent Philosophers*. Heinemann/G. P. Putnam's Sons.
19. Doll, B. & Doll, C. (2011). *Fiatalok biblioterápiája*. TÁMOP-3.2.4-08/2-2009-0002. Könyvtári Intézet.
https://ki.oszk.hu/sites/default/files/dokumentumtar/biblioterapia_gyermekeknek_es_serduloknek.pdf
20. Domsa, Zs. (2022). Saga literacy: Kognitív megközelítés az irodalomtanításban. *NCOGNITO – Kognitív Kultúraelméleti Közlemények*, 1(1), 82–102. <https://doi.org/10.14232/ncognito/2022.1.82-102>
21. Donetto, S. (2010). Medical students' views of power in doctor-patient interactions: the value of teacher-learner relationships. *Medical Education*, 44(2), 187–196.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03579.x>
22. Durant, W. (1962). *The Story of Philosophy – The Lives and Opinions of the Greater Philosophers*. Time Inc.
23. *Epiktétos kézikönyvecskéje, vagyis a stoikus bölcs breviáriuma*. <https://mek.oszk.hu/00100/00197/>
24. Erikson, E. H. (1968/1997). *Az emberi életciklus*. In Bernáth, L. & Solymosi, K. (Eds.), *Fejlődéslélektani olvasókönyv* (pp. 27–43). Tertia Kiadó.
25. Flanagan, K. S., Hoek, K. K. V., Shelton, A. J., Kelly, S. L., Morrison, C. M. & Young, A. (2013). Coping with bullying: what answers does children's literature provide? *School Psychology International*, 34(6), 691–706. <https://doi.org/10.1177/0143034313479691>
26. Foucault, M. (2019). *Az igazság bátorsága*. Atlantisz Kiadó.
27. Frankl, V. E. (2014). *...mégis mondj igent az életre – egy pszichológus megéli a koncentrációs tábor*. Jel Kiadó.
28. Galovan, A. & Schramm, D. (2018). Strong relationality and ethical responsiveness: a framework and conceptual model for family science. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 199–218.
<https://doi.org/10.1111/jftr.12238>
29. Gavin, A. (2012). Thinking room and thought streams in Henry and William James. *Textual Practice*, 26(5), 871–893. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2012.669401>
30. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures – selected essays*. Basic Books.
31. Gendlin, T. E. (1986). *Fókuszolás – személyi problémák megközelítése önerőből*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszék.
32. Gloviczki, Z. (2024). *A holnapután iskolája – felkészülés az emberi jövőre*. Open Books.
33. Habermas, J. (2011). *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Gondolat Kiadó.
34. Heath, M. A., Smith, K. & Young, E. L. (2017). Using children's literature to strengthen social and emotional learning. *School Psychology International*, 38(5), 541–561.
<https://doi.org/10.1177/0143034317710070>
35. Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Harper.
36. Huba, M. (2003). Szövegközpontúság helyett. In *Szövegek között VII. (Irodalomelméleti tanulmányok)* (pp. 49–64). SZTE BTK Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék.
37. Iser, W. (1996). Az olvasás aktusa. Az esztétikai hatás elmélete. In Kiss, A., Kovács, S. & Odorics, F. (Eds.), *Testes könyv I.* (pp. 241–264). Ictus és JATE, Irodalomelméleti Csoport.
38. Jaspers, K. (1971). *Philosophy of existence*. University of Pennsylvania Press.

39. Kierkegaard, S. (1994). *Vagy-vagy*. Osiris Kiadó.
40. Kőváry, Z. (2022). *Bevezetés az egzisztenciális pszichológiába*. ELTE Eötvös Kiadó.
41. Krek, J. (2020). Understanding the discourse of early childhood education in coming of age in Samoa. *Sage Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020902083>
42. Kuhn, T. S. (2020). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Osiris Kiadó.
43. Malyn, B., Thomas, Z. & Ramsey-Wade, C. (2020). Reading and writing for well-being: a qualitative exploration of the therapeutic experience of older adult participants in a bibliotherapy and creative writing group. *Counselling and Psychotherapy Research*, 20(4), 715–724. <https://doi.org/10.1002/capr.12304>
44. Massullo, C. & Proietti, E. (2024). Essere accesi per cambiare il mondo – L'educazione poetica come via per intensificare la presenza nel tempo della grande distrazione. *Scenario*, 18(1), 70–84.
45. Mintz, A. (2007). The midwife as matchmaker: Socrates and relational pedagogy. *Philosophy of Education Archive*, 16, 91–99.
46. Mora, K., Araya, G. & Seravalli, T. (2017). La biblioterapia como herramienta de ayuda aplicada en la biblioteca escolar: estudios de caso. *E-Ciencias De La Información*, 7(2), 1. <https://doi.org/10.15517/eci.v7i2.29259>
47. Németh, M. & Szőnyi, M. (2015). Relaxációs és szimbólumterápiák. In Szőnyi, G. (Ed.), *A pszichoterápia tankönyve* (pp. 298–308). Medicina Könyvkiadó Zrt.
48. Nordmeyer, H. W. (1949). An Existentialist Approach to Literature. *The Modern Language Journal*, 33(8), 583–593. <https://doi.org/10.2307/319549>
49. Oreshkina, M. & Greenberg, K. (2010). Teacher-student relationships: the meaning of teachers' experience working with underachieving students. *Journal of Pedagogy/Pedagogický Casopis*, 1(2), 52–66. <https://doi.org/10.2478/v10159-010-0009-2>
50. Osawuru, A. (2024). Buber's pedagogy of inclusion in fostering genuine classroom relationship. *NIU JSS*, 10(1), 157–165. <https://doi.org/10.58709/niujs.v10i1.1856>
51. Palashevskaya, M. (2021). Bibliotherapy or books on prescription. *Библиотекар*, 63(2), 23–34. <https://doi.org/10.18485/bibliotekar.2021.63.2.2>
52. Peach, E. (2023). Creative mental health literacy practices: a qualitative study exploring how students use literacy to promote wellbeing and manage mental health conditions while at university. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(15), 6475. <https://doi.org/10.3390/ijerph20156475>
53. Pennebaker, J. (1993). Putting stress into words: health, linguistic, and therapeutic implications. *Behaviour Research and Therapy*, 31(6), 539–548.
54. Pennebaker, J. W. & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. In Friedman, H. S. & Silver, R. C. (Eds.), *Foundations of health psychology* (pp. 263–284). Oxford University Press.
55. Platón (é. n.). *Szókratész védőbeszéde*. <https://mek.oszk.hu/00400/00460/>

56. Prater, M., Dyches, T. & Johnstun, M. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at-risk students: a guide for teachers. *Preventing School Failure Alternative Education for Children and Youth*, 50(4), 5–10. <https://doi.org/10.3200/psfl.50.4.5-10>
57. Pukánszky, B. (2000). Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák a szegedi egyetemen. In Németh, A. & Tenorth, H.-E. (Eds.), *Neveléstudomány-történeti tanulmányok* (pp. 203–228). Osiris.
58. Pukánszky, B. (2023). Schneller István (1847-1939) szeretetelvű pedagógiája. In Pukánszky, B. & Sárkány, P. (Eds.), *Pedagógia és kereszténység. Teológiai, neveléstörténeti és nevelésfilozófiai metszetek* (pp. 82–96). Szent István Társulat.
59. Rajnai, L. (2024). A biblioterápia mint mentálhigiénés személyiségfejlesztő eszköz. *Anyanyelvi Kultúráközvetítés*, 7(1), 4–17. <https://doi.org/10.33569/akk.5424>
60. Rajnai, L. (2024). Kavicsok a tóban – egy gimnáziumi mentálhigiénés program bemutatása. *Szociálpedagógia*, 24, 121–130.
61. Rodríguez, P. (2020). La técnica de la biblioterapia. *Ciencia Cultura Y Sociedad*, 5(2), 56–69. <https://doi.org/10.5377/ccs.v5i2.10214>
62. Rogers, C. R. (2019). *Valakivé válni*. Edge 2000 Kiadó.
63. Rohde, P., Stice, E., Shaw, H. & Brière, F. N. (2014). Indicated cognitive behavioral group depression prevention compared to bibliotherapy and brochure control: acute effects of an effectiveness trial with adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(1), 65–74. <https://doi.org/10.1037/a0034640>
64. Sárkány, P. (2014). *A filozófia mint praxis – Tanulmányok a filozófia, a pszichoterápia és a szociálpedagógia határterületeiről*. L'Harmattan Kiadó, Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola.
65. Sárkány, P. (2023). *Értelemközpontú humanizmus. Bevezetés Viktor E. Frankl munkásságába*. Ursus Libris.
66. Sartre, J.-P. (2020). *A lét és a semmi – Egy fenomenológiai ontológia vázlata*. L'Harmattan.
67. Setaioli, A. (2014). Ethics I: Philosophy as Therapy, Self-Transformation, and “Lebensform”. In Damschen, G. & Heil, A. (Eds.), *Brill's Companion to Seneca – Philosopher and Dramatist* (pp. 239–257). Brill.
68. Skregelid, L. (2024). *Dissens and Sensibility – WHY ART MATTERS*. Intellect.
69. Suvilehto, P. (2019). We need stories and bibliotherapy offers one solution to developmental issues. *Online Journal of Complementary & Alternative Medicine*, 1(5). <https://doi.org/10.33552/ojcam.2019.01.000523>
70. Szent Ágoston: *Vallomások*. https://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Okor-kelet/Okori.es.keleti.irodalmak/index.asp_id=676.html
71. Vik, J. (2018). *Benne vagyok, ha értelme van! – Egy műveltségelméleti vízió a frankli logoterápia és egzisztenciaanalízis kontextusában*. *Logoterápia és egzisztenciaanalízis*. Logoterápia és Egzisztenciaanalízis Nemzetközi Tudományos Egyesület (LENTE), Logoterápia Alapítvány.
72. Voltaire (1924). *Candide* (o. n.). (Ford. Kemény Gábor). Tevan Kiadó. <https://mek.oszk.hu/09700/09767/09767.htm>

73. Vörös, K. I. (2022). Amikor Anna voltam: Módszertani töprengések az Anna Karenina című regény biblioterápiás feldolgozásához. In G. Szabó, S. & Gombos, P. (Eds.), *Módszertan és megújulás: Válogatás a MATE Neveléstudományi Intézete szakmódszertani tanulmányaiból* (pp. 99–111). MATE Press.
74. Vries, D., Brennan, Z., Lankin, M., Morse, R., Rix, B. & Beck, T. (2017). Healing with books: a literature review of bibliotherapy used with children and youth who have experienced trauma. *Therapeutic Recreation Journal*, 51(1), 48–74. <https://doi.org/10.18666/trj-2017-v51-i1-7652>
75. Waters, B. (1950). Existentialism in Contemporary Literature. *Prairie Schooner*, 24(1), 87–94. <http://www.jstor.org/stable/40624203>
76. Watts, S. & Piña, K. (2023). Bibliotherapy and social and emotional learning in the elementary music setting. *Journal of General Music Education*, 36(3), 5–12. <https://doi.org/10.1177/27527646231154541>
77. Wernigg, R. (2020). A mentális egészség a XXI. század egyik nagy népegészségügyi kihívása. *Egészségfejlesztés*, 61(2), 3–6. <https://doi.org/10.24365/ef.v61i2.586>
78. Whorf, B. L. (1941/1956). The Relation of Habitual Thought and Behavior to Language. In Carroll, J. B. (Ed.), *Language, Thought and Reality* (pp. 134–159). M.I.T. Orig. pub. in Language.
79. Winkler, Z. & Zsolnai, A. (2022). Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 10(3), 5–23. <https://doi.org/10.21549/ntny.38.2022.3.1>
80. Zábó, V., Oláh, A. & Vargha, A. (2022). *Áttekintés a lelki jóllét és a mentális egészség modelljeiről és mérőeszközzeiről*. OSFpreprints, 1–35. <https://doi.org/10.31219/osf.io/6k2uj>

Balancing on the Edge of Existence. Existential Pedagogical Considerations in Bibliotherapy Practice

This paper examines the connections between existential pedagogy and bibliotherapy, highlighting the need for a re-humanization of pedagogy where the goal is not solely knowledge transfer but supporting the student as a whole person and their development into a subject. It explores how educators can help students confront existential questions and foster personal growth. It shows that when applied in appropriate doses during bibliotherapy practice, literature's sugar coated pills can reduce the feeling of Heideggerian unheimlichkeit (Unheimlichkeit) and help students navigate their world. It details how an existential perspective can be integrated into the practice of developmental bibliotherapy, with particular attention to Viktor Frankl's meaning-centered approach. The process of a bibliotherapy session is reviewed along the path from consciousness-raising (borrowed from symbol therapy practices) through personal meaning-making to personal transformation. It emphasizes the importance of reflection through literary works and the search for individual meaning. The role of creative writing in integrating processed personal experiences is also highlighted. The study aims to demonstrate how developing critical thinking and deepened self-awareness can support students in responsibly shaping their own life paths in a complex world that still seems alien to them.

Keywords: *personality development, supportive pedagogy, search for meaning, Viktor Frankl, philosophy of education*