

SZILVÁSSY ORSOLYA
Gál Ferenc Egyetem

A félelem játszóterén

Érzelmi kompetenciafejlesztés negatív érzelmeken keresztül a
gyermek- és ifjúsági irodalomban

Absztrakt

A tanulmány az érzelmi és irodalmi nevelés kapcsolatára fókuszál egy negatív érzelem, a félelem vonatkozásában. Az írás a kognitív gyermekirodalom-kritika nézőpontjához igazodva azon a belátáson alapul, hogy az irodalom által fejleszthető képességek és ismeretek elválaszthatatlanok a valós tapasztalatoktól, továbbá az irodalmi befogadás nemcsak elősegíti a kognitív és érzelmi fejlődést, hanem ez utóbbiak nélkülözhetetlen előfeltétele is. A tanulmány különböző szövegfajták vizsgálatával több példán keresztül azt mutatja be, hogy hogyan megy végbe a „játékos tanulás” irodalmi terepen, milyen tipikusnak mondható technikákkal és stratégiákkal jelenik meg a félelem motívuma és érzése a különböző korosztályokat megszólító gyermek- és ifjúsági irodalmi szövegekben, illetve mivel gyarapodhat általuk a kiskorú befogadó a „félelem játszóterén”. A vizsgálat eredményeként levonható az az általános következtetés, hogy a gyermek- és ifjúsági irodalmi szövegek a negatív érzéseket az olvasó korosztály igényeinek megfelelően a művészi ábrázolás bevált technikái révén határok közé szorítják, illetve az irodalom érzelmi literációs funkciója olyan inherens funkció, amely elválaszthatatlan az esztétikai hatástól.

Kulcsszavak: gyermek- és ifjúsági irodalom, érzelmi intelligencia, negatív érzelem, félelem, empátia, horror, elmeolvasás

„Életem egyetlen szenvedélye a félelem volt.”

Thomas Hobbes

Köztudott, hogy a gyermek- és ifjúsági irodalom¹ esztétikai funkciói mellett pedagógiai funkciókat is betölt, s ezáltal egy olyan, sok tekintetben elkülönült korpust képez, amire az általános irodalomelméletek, így a kognitív poétika is csak ritkán hivatkozik, mivel a szövegeknek ezt a csoportját jobbára perifériusnak tekinti. Ugyanakkor fontos látnunk azt is, hogy a fiatalok olvasóinak szóló irodalom az elmúlt évtizedekben határozottan a „nagykorúsodás” irányába mozdult el, esztétikai kvalitásai nagyobb hangsúlyt kaptak és elismertsége az összirodalmon belül növekedett (vö. Lovász 2015). Több síkon és szempontból megfigyelhető a két korpusz közeledése és érintkezése. A gyermek- és ifjúsági irodalom bizonyos mértékű elkülönülése ellenére átfedéseket is képez a felnőttirodalmat alakító rendszerekkel, például azzal a cselekvési rendszerrel, amelyet a produkció, közvetítés és fogyasztás pólusai mentén többek között szerzők, kiadók és olvasók alkotnak. Vagyis annak ellenére, hogy a gyermekirodalom esetében a közvetítés oldalán az oktatás és nevelés nézőpontjait képviselő szereplők is megjelennek – és optimális esetben az egész rendszer a befogadó sajátosságait figyelembe véve működik –, a felnőttirodalomtól intézményi struktúrák szintjén sem határolható el teljesen.

A mérvadó kortárs gyermekirodalom-elmélet területén konszenzus van abban a tekintetben, hogy a felnőtt- és gyermekirodalom között lévő különbségek a szimbólumrendszerek szintjén sem lényegiek, és nem mutathatók fel normatív igényekkel olyan szövegszintű megkülönböztető jegyek, amelyek a konkrét szövegek besorolásának egyértelmű támpontot adnának. Vagyis a gyermek- és ifjúsági irodalom sem anyagában, sem kifejezőeszközeiben, sem pedig műfajaiban nem választható el kategorikusan a felnőttirodalomtól. A köztük lévő határok átjárhatóságára olyan jelenségek is felhívják a figyelmet, mint az úgynevezett *crossover* művek, amelyek többféle olvasati szintet kínálva egyszerre szólítják meg a felnőtt és fiatalok olvasót, vagy megemlíthetők még a szerzői szándéktól függetlenül a szakmai közösség által gyermekirodalomként besorolt szövegek, melyeket kisebb változtatásokkal a gyerekkorú olvasók számára is befogadhatóvá tesznek.

Ebből fakadóan nincs okunk arra, hogy a két korosztálynak szóló irodalmat az esztétikai minőség szempontjából megkülönböztessük egymástól, és a gyermek- és ifjúsági irodalmat művészileg eleve kevésbé értékesnek tüntessük fel. A különbség „csak” pragmatikus síkon, a recepció oldalán ragadható meg, mert az leginkább a

1. A továbbiakban a gyermek- vagy gyerekirodalom kifejezéseket is a gyermek- és ifjúsági irodalom szinonimájaként használom.

befogadó kognitív és érzelmi fejlődésének dimenziójában releváns, miközben azt is hangsúlyozni kell, hogy természetesen itt is van átfedés a szövegek értő befogadását és élményszerű átélését lehetővé tévő, evolúciósan kialakult humán kognitív apparátus tekintetében. A gyermek- és ifjúsági irodalom befogadása is ugyanúgy kognitív műveletek, érzelmi válaszok sorára vezethető vissza, mint a felnőttirodalomé, és csak abban tér el attól, hogy a befogadó itt tapasztalatlanabb, ezért másfajta válaszokat produkál. A kognitív gyermekirodalom-kritika egy empirikus kutatásokra támaszkodó gyermekolvasó modellel dolgozva erre a másságra helyezi a hangsúlyt, és a gyermekirodalmi korpuszt egy olyan, jól hasznosítható adathalmaznak tekinti, amely a gyermeki gondolkodás és érzelmi működés általános sajátosságainak megragadásához is felhasználható (Nikolajeva 2014, 1–20).

A kognitív gyermekirodalomkritika nézőpontja

Fontos ugyanakkor kiemelnünk, hogy a kognitív nézőpont érvényesítése nem jelent (feltétlenül) visszatérést a gyermek időben és térben változatlan, kizárólag biológiailag meghatározott egyetemes fogalmához, ahhoz a statikus gyermekképhez, amelytől a kulturális kritika szempontrendszerait érvényesítő kutatások a múlt század utolsó évtizedeitől kezdve elszántan elhatárolódtak. Csupán az kap nagyobb hangsúlyt, hogy a felnőtt és gyermek közti élettani különbségek a fogalom társadalmi konstrukciójának is hivatkozási alapját képezik. Nem vitatjuk, hogy a gyermek fogalmának jelentése nyilvános vitákban formálódik és állandó egyeztetés tárgya, illetve azt sem, hogy ennek az összetett folyamatnak a gyermekirodalom és a róla szóló tudományos diskurzus egyaránt tényezője. A definíciós folyamat David Buckingham szerint „alapvetően két fő gondolkör eredményeitől függ. Először is léteznek a gyermeklétről szóló, felnőttek által, elsősorban felnőttek számára folytatott diskurzusok, nemcsak tudományos vagy hivatásos értekezések, hanem regények, televíziós műsorok és népszerű ismeretterjesztő irodalom formájában is. [...] Másodszor léteznek a felnőttek által gyerekeknek írt munkák, például a gyerekirodalom, gyerektelevízió és a média más olyan formái, amelyeket – elnevezésük ellenére – legfeljebb elvétve hozzák létre maguk a gyerekek. A gyerekkorról és gyerekségről alkotott kép tehát egyfelől a konkrét gyermektől független intézmények produktuma, amelyre a konkrét gyermek, mint a vizsgálat tárgya és a neki szánt szövegek fogyasztója csak közvetve képes hatni, ezért azt mondhatjuk, hogy a gyermekkor konstrukciója a reflektív és a transzformatív közt mozog, a tapasztalat és a kívánt végeredmény szabja meg kontúrjait” (Buckingham 2002, 26).

Ennek megfelelően a gyermek aktuális definícióira alapozva felnőttek fogalmazzák meg a gyermek- és ifjúsági irodalommal szemben támasztott megfelelőségi kritériumokat, ami szükségszerűen – és anélkül, hogy ehhez feltétlenül valamilyen értéket társítanánk – a gyerekkor ideológiai kisajátítását, kolonizációját rejti ma-

gában. Ebben a kontextusban a kiskorú befogadó egyrészt védelemre szoruló szubjektumként jelenik meg, akit a felnőtt világ bizonyos aspektusaitól akár saját akaratára ellenére is meg kell óvni, másrészt pedig egy tanulási módban lévő, de önálló és legitim igényekkel rendelkező alanyként áll előttünk, akit fejleszteni, nevelni, ugyanakkor szórakoztatni és motiválni is kell. A szövegek úgynevezett akkomodációja, közeledése a fiatal olvasó érdekeihez, elvárási horizontjához, képességeihez a fent leírt módon alakuló normák szerint megy végbe és elvileg az irodalmi médium minden aspektusát érinti: a tartalmi, tematikai, paratextuális, nyelvi-stilisztikai, szerkezeti, műfaji elemeket és az értékek, érzések, gondolatok ábrázolását is (Ewers 2012, 167–196).

Magától értetődik, hogy a kognitív gyermekirodalom-kritika esetében a befogadónak való megfelelés elsősorban a gyermek kognitív képességeinek tekintetében bír jelentőséggel (az észlelés, figyelem/koncentrációképesség, emlékezet, gondolkodás/fogalmi háló kialakulása, nyelvelsajátítás, érzelmek, szociális kompetenciák szempontjából). A kutatók ezen belül leginkább arra kíváncsiak, hogy a gyermek- és ifjúsági irodalmi szövegek hogyan fejlesztik vagy veszik igénybe ezeket a képességeket és hogyan alakul ki a szövegek hatására egy (irodalmi) ismeret- és kompetenciarendszer. Ezeknek a vizsgálatoknak a célkeresztjében tehát nem a felnőtt-gyermek hatalmi működés tettenérése és leírása, hanem az olvasás folyamata és a gyermek-olvasó reakciói állnak. A kutatók evolúciós antropológiai érvekre hivatkozva abból indulnak ki, hogy az irodalomból nyerhető és az irodalom által fejleszthető képességek, illetve ismeretek elválaszthatatlanok a valós tapasztalatoktól. Az irodalmi befogadásra pedig úgy tekintenek, mint ami nemcsak elősegíti a kognitív és érzelmi fejlődést, de kifejezetten nélkülözhetetlen is ehhez (Nikolajeva 2014, 254). Irodalompedagógiai szempontból is fontos meglátás, hogy a fiktív szövegeken kívül nem nagyon találunk olyan emberi invenciót, amely hasonló hatékonysággal működne az elme „gyakorló pályájaként” és hasonló bőséggel kínálna fel befogadójának olyan mesterséges szituációkat, amelyekkel az egyébként valóságosan nem, vagy csak ritkán találkozna.

A következőkben először az érzelmi és irodalmi literáció² kapcsolatát tekintem át az érzelmi kompetencia aktuális pszichológiai felfogásainak fényében. Ezt követően a félelem mint negatív érzelm vonatkozásában különböző szövegfajták vizsgálatával igyekszem bemutatni, hogyan megy végbe a „gyakorlás” és „játékos tanulás” irodalmi terepen. Az itt felhozott példák tulajdonképpen egyfajta tipologizálási kísérlet építőkövei lesznek, azt hivatottak ugyanis szemléltetni, milyen jellemző technikákkal és stratégiákkal jelenik meg a félelem motívuma, illetve érzése

2. Az angol és német nyelvű szakirodalom a literáció (*literacy*) kifejezést nemcsak az eredeti jelentésében az alfabetizáció, vagy olvasóvá nevelés megfelelőjeként, hanem különböző, de egymással sok tekintetben összefüggő készségterületek vonatkozásában is használja a kompetenciafejlesztés értelemben (*emotional literacy, cultural literacy, literary literacy, iconic/visual literacy, moral literacy* stb.). A magyar szaknyelv is egyre inkább ehhez a tendenciához közelít.

a különböző korosztályokat megszólító gyermek- és ifjúsági irodalmi szövegekben, illetve mit sajátíthat el és mivel gyarapodhat általuk a kiskorú befogadó a „félelem játszótérén”.

Az érzelmi kompetenciafejlesztés kezdetei: érzelemábrázolás a fejlesztő képeskönyvekben

Napjainkban az érzelmi kompetencia kutatásának meghatározó elméletei öröklött és tanult tényezőkre vezetik vissza az érzelmeket. Az alapérzelmek, ezek kifejezése és felismerése veleszületett képességek, amelyekhez az evolúció folyamán adaptív funkciók társultak. Darwin veti fel elsőként az érzelmelek evolúciós folyamatosságának gondolatát, azt állítva, hogy az érzelmelek humán kifejezési formái eredetileg adaptív állati magatartásformákból származnak, amelyek az emberi fejlődés későbbi szakaszában szimbolikus értelmet nyertek (Darwin 1963). Evolúciós nézőpontból az érzelmelek általános neurobiológiai jelentősége abban áll, hogy „hírt, jelzést adjanak a belső és a külső helyzetekről, változásokról, és előre jelezzék a várható következményeket, illetve visszajelezzék a viselkedés következményeit” (Zsolnai és Kasik 2007). Az alapérzelmek univerzalitását támasztja alá az a megfigyelés is, hogy a gyermek szinte születésétől fogva – már kilenc perccel a születése után – érdeklődik az arc iránt, vagyis úgy jön a világra, hogy vannak bizonyos információi az emóciók kifejezésében vezető szerepet betöltő emberi arc struktúrájáról (Morton és Johnson 1991). Feltételezhető tehát, hogy a nyelvhez hasonlóan az alapérzelmek is biológiai indítóprogrammal rendelkeznek, ám elsajátításukhoz és megfelelő fejlődésükhöz nélkülözhetetlen a tanulás és a másokkal való interakció. A biológiai és tanult tényezők összefonódásából is következik, hogy az érzelmelek nem statikus állapotok, hanem voltaképpen komplex folyamatok, amelyek szakaszait az inger észlelése, kognitív kiértékelése és a cselekvési motiváció megjelenése alkotják, vagyis a kognitív folyamatokkal együttműködve alakulnak, és az együtt fejlődő értelmi, illetve érzelmi képességek a társas viselkedés minőségére is jelentős mértékben kihatnak (Zsolnai és Kasik 2007).

Az érzelmi kompetenciák fejlődése ennek megfelelően a szociális integráció kulcsa is: a fejlődés, fejlesztés igényét a környezet támasztja a gyermekkel szemben, és társas kapcsolatokon keresztül, személyekkel, valamint a kulturális tudást reprezentáló tárgyakkal történő interakciók során megy végbe. Az érzelmelek tanulásának folyamata az érzelmi kompetencia mindhárom alappilléreire kiterjed: az érzelmelek percepciójára és kifejezésére, az érzelmelek kognitív dimenziójára, vagyis ismeretére és megértésére, valamint az érzelmelek és a cselekvés kapcsolatára, az érzelem szabályozására is. Az egyén fejlődése szempontjából mindhárom tényező meghatározó a szociális kapcsolatok szempontjából, a másokkal folytatott interakciók sikeressége ugyanis nagymértékben függ attól, miként tudjuk kifejezni különböző érzelmeinket

a másik fél számára, vagy mennyire értjük meg mások felénk irányuló jelzéseit. Az érzelmek megfigyeléséért, értékeléséért és módosításáért felelős érzelmszabályozás pedig a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelését jelenti egy adott cél elérése érdekében, ami a társas viszonyok alakulása szempontjából szintén markáns tényező (uo.).

Egy gyermek általában kilenc és tizenkét hónapos kora között válik képessé arra, hogy megértse mások figyelmének jelentését, ami forradalmi változást jelent az egyedfejlődésben, hiszen ez a társas tanulás feltétele. Nem véletlen, hogy a képeskönyv, az egyik első kulturális tárgy, éppen ekkor lesz igazán fontos fejlesztő eszköz a gyermek számára, hiszen kép és szöveg együttes befogadása a szülővel, nevelővel együtt, közös figyelmi keretben, úgynevezett résztvevő vagy interaktív olvasás (*joint reading*) formájában történhet meg. A tárgyakat vagy élőlényeket önmagukban ábrázoló képeskönyvek egyszerűségük ellenére fontos literációs feladatot teljesítenek, befogadásuk is meglepően sok képességet igényel, amelyeket a gyermek fokozatosan, a képeskönyv elmélyült nézegetésével sajátíthat el, ideális esetben úgy, hogy a szülő dialógusokat kezdeményezve a képekre rámutatva támogatja a folyamatot (Kümmerling-Meibauer 2011, 7). Noha ezek a könyvek még nem tartalmazzak narrációt, olyan ismeretet közvetítenek, amelyek a komplexebb szövegek befogadásához is nélkülözhetetlenek lesznek. Lehetővé teszik például a kétdimenziós képi ábrázolás alapvető konvencióinak elsajátítását, illetve gyakorlását (ilyen az alak megkülönböztetése a háttértől, ami nemcsak vizuális tapasztalatok esetében lényeges, hanem egyéb percepció-kognitív területekre is transzponálható, így a szövegértésben is fontos szereppel bír), elősegítik a mentális lexikon kialakulását és a narratíva bizonyos alaptulajdonságait is feltárják. A kezdő olvasó már itt találkozhat a szekvencialitással az oldalak egymásutánja formájában, vagy megértheti azt is, hogy a kép tárgyainak kiválasztása a valóság kontinuumából valamilyen kommunikációs szándékra vezethető vissza, vagyis az artefaktum mögött egyfajta intenció áll. A gyermeki elme ebben a korai literációs szakaszban bámulatos sebességgel tanul, a kognitív, nyelvi és szociális kompetenciák egymással összekapcsolódva fejlődnek és az (irodalmi) elbeszélés befogadásához szükséges képességekben találkoznak (Bruner 1990, 67–97 és Nikolajeva 2014, 11).

De nézzük meg, mit is jelent ez konkrétan az érzelmi képességfejlődés területén. Az úgynevezett babakönyvek között már több olyan kiadványt is találunk, amelyek arcokat ábrázolnak és az alapérzelmeket mutatják be (ld. 1. ábra). A bennük található stilizált arcábrázolások kezdetben csak azokat a vonásokat jelenítik meg, amelyek az alapérzelmek leguniverzálisabb jegyei, lecsupaszítva mutatják az érzelmi jelzéseket, mellőzve az élethű arcok komplexitását és ambiguitását.

A testi jelzések egyértelmű megjelenítésével teszik lehetővé az érzelem felismerését, ami az elmeolvasás első lépcsőfoka. Az elmeolvasás képessége elengedhetetlen a sikeres társas kapcsolatokhoz, csakúgy, mint a komplexebb narratív szöve-



1. ábra. Balra: *The Feelings Book* borítója. Jobbra: Pap Kata könyvének borítója.

gek megértéséhez: mivel a fiktív vagy valós személyek cselekedeteit is érzelmeik, szándékaik alapján látjuk motiválnak és rendezzük ok-okozati összefüggésekbe, rendelkezünk kell azzal a tudással, hogy arkifejezésből vagy egyéb jelzőmechanizmusokból mások mentális állapotára tudjunk következtetni. A száj és a szemek mimikája a „lélek tükre”; a korai gyerekrajzokon is látszik, hogy a kisgyermek az érzelmek kifejezéséhez szükséges elemi részletekre koncentrálnak, ahogy a nekik szánt illusztrációk is ezekre redukálják az emberi arc ábrázolásait.

Ezekben a fogalom-könyveknek („Concept Books”, ld. Kümmerling-Meibauer 2011) is nevezett korai képeskönyvekben a határozott kontúrokkal és leggyakrabban alapszínekkel kivitelezett arképek sokszor ellentétpárokból rendeződnek. Az ellentét egy jól memorizálható alapstruktúráként egyrészt megkönnyíti a megértést, másrészt az ellentétes érzelmek aktiválásával elkerüli a monotonitást, változatosabbá teszi az élményt. Ez a komplexebb narratív formákra is jellemző stratégia meghatározó módon járul hozzá a negatív érzelmek élvezetéhez (vö. Kovács 2022). A fenti példákon megfigyelhető továbbá, hogy az érzelmek ellentétének kifejezése céljából már a korai gyerekkönyvek is a vizuális kommunikációban kialakult konvenciókból merítenek: azt az elterjedt megoldást alkalmazzák, hogy pozitív érzelmeket inkább világos tónusú, meleg színnel, negatívát pedig sötétebb tónussal, valamint hideg árnyalattal jelenítenek meg. Pap Kata *Érzelmek* (Pap 2017) című képeskönyvén (ld. 1. ábra) még az is kiválóan látszik, hogy az ellentétet nemcsak a világos és sötét tónus, hanem a komplementer színek alkalmazásából származó feszültség is kiemeli. Ezek a vizuális megoldások egyébként olyan konstans kulturális paradigmáknak tűnnek, amelyek a különböző nyelvek fogalmi metaforáiban is tetten érhetők, ezért feltételezhető, hogy létrejöttükben nemcsak a tradíció, hanem

az evolúció során szerzett testi, szenzomotoros tapasztalatok is közre játszhattak (Kövecses 2005, 17).

A képeskönyvek egyik érdekes specifikuma, hogy bennük nem-emberi arcokkal is találkozunk, a gyermekirodalom ugyanis előszeretettel antropomorfizál, és az arc mint az érzelmek hordozó anyaga lényegi elem a tárgyak életre keltése szempontjából is. Emberi arckifejezést kaphatnak élettelen dolgok, vagy állatok, ami – többnyire ellentmondva a valóságos biológiai viselkedésüknek – szükséges ahhoz, hogy a nem-ember alakok intencióinak és érzéseinek kifejezésével a történet képes legyen bevonni a befogadót. A narratívum ugyanis „emberi szándékok viszontagságaival foglalkozik” (Bruner 2005, 23), még abban az esetben is, ha nem emberek a szereplői. Az érzelmábrázolás medialitásának tekintetében elmondható, hogy ezt a modalitást a szöveget tartalmazó képeskönyvekben inkább a képek valósítják meg, míg az események elbeszélésére a verbális eszközök tűnnek alkalmasabbnak. Ez a – természetesen nem abszolút érvényű – feladatmegosztás nagyjából összeegyeztethető az időbeli és térbeli művészetek már Lessing által leírt különbségeivel (Lessing 2004), miszerint a költészet, vagyis az irodalom anyaga és tárgya is időbeli, ezért az elbeszélés az időben kibomló történetet tudja autentikusan ábrázolni, míg a képzőművészet a térbeli anyaggal dolgozik és ebből adódóan plasztikusabban ábrázolja a materiális világot. Így a képeskönyvben többnyire a képek jelenítik meg a teret és a figurákat (érzelmeikkel együtt).

A fenti érzelmfelismerős képeskönyvek befogadásakor több literációs eredménnyel is számolhatunk: a kisgyermek elsajátíthatja az ellentét logikai fogalmát, a színek és az érzelmek neveit: a színfogalmat egy érzéki tapasztalattal, a hangalakot egy referenssel kötheti össze, az adott érzelm fogalmához pedig egy arckifejezést társíthat. Ezek az ismeretek pusztán a fogalmak szintjét alkotják. Csak később, két-három éves kor tájékán lesznek élvezhetőek azok a kiadványok, amelyekben az alapérzelmek már természetes kontextusukban, cselekvésbe ágyazottan, rövid és egyszerű narratívák szerves részeként jelennek meg. Ezek a könyvek a képeket szövegekkel egészítik ki, ami az érzelmek kontextusára, így a kiváltó okokra is utal, így azt a célt szolgálják, hogy a gyermek felismerje az összefüggést ok és okozat között, megértse saját érzéseit és felismerje azt, hogy hasonló érzései másoknak is vannak. Ezzel együtt az arcok ábrázolása is részletesebbé válik. Óvodás korban a gyermek érzelmi fejlődésére az érzelmek fokozatos differenciálódása jellemző, az érzelmek tartóssága növekedik, labilitása csökken, és fokozódik az érzelmek feletti uralkodás képessége is (Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 2012). Amint az már az eddigiekből valószínűleg kiderült, az ilyen, funkcionálisan érzelmi literációt végző könyvek a történetet és az illusztrációt is sokszor alárendelik a kitűzött pedagógiai feladatnak, éppen ezért a gyermekirodalom „evolúciójában” azt a gócpontot jelzik, ahol a gyerekkönyv két irányban fejlődik tovább, az egyik az ismeretközlés, a másik a szépirodalom iránya. A következő példák már csak az utóbbiból merítenek.

A félelemkeltés mechanizmusai a népmesékben

Összességében kijelenthető, hogy a gyerek- és ifjúsági irodalom a pozitív érzelme-
ket részesíti előnyben és az érzelmi biztonság kialakítására törekszik. Ugyanakkor
a szerzők nem zárkoznak el a negatív érzelmektől sem, mert általában tisztában
vannak azzal, hogy a változatos ingerek nemcsak az érdeklődés felkeltéséhez és fenn-
tartásához, hanem az olvasók érzelmi és kognitív bevonásához, fejlődésük elősegíté-
séhez is elengedhetetlenek. A negatív érzelmek esztétikai értéke már az antikvitás
óta ismert, sőt, az a vélekedés is régi keletű, miszerint a negatív érzelmek hatá-
sukban felülmúlják a pozitív érzelme-
ket. Ez a meggyőződés viszonylag konstans
elem az esztétika történetében, az arisztotelészi poétikától kezdve a fenséges körü-
li újkori vitákon keresztül egészen napjainkig. A 20. században például Roland
Barthes azt írja a félelem érzéséről, hogy az a szöveg olvasása során érzett gyönyör
felforgató esztétikai hatásával, megrendítő voltával áll kapcsolatban, amennyiben
mind a gyönyör, mind a félelem „úgy hasítja ketté a szubjektumot, hogy közben
érintetlenül hagyja” (Barthes 1996, 104). A gyermek- és ifjúsági irodalom kap-
csán aligha találkozunk olyan olvasói vallomásokkal, amelyek az esztétikai élmény
okozta radikális megrendülés érzéséről számolnak be, főként azért nem, mert a
szubjektum által tudatosított gyökeres változásnak már olvasásmódok és ideológi-
ai rendszerek kialakulása és megszilárdulása lenne az előfeltétele. Annál inkább
előfordul viszont az, hogy a gyerekek többször is elolvassák, meghallgatják ugyan-
azt a szöveget a befogadás során átélt érzések, gondolatok kedvéért, és az olvasás
közben saját igényeik szerint maguk szabályozzák, maximalizálják a szöveg-
hatást. Ez tipikus gyerekolvasói szokás, amit a felnőttek leginkább akkor alkalmaznak, ha
kifejezetten esztétikai céllal olvasnak: „abban lelem örömet, hogy meghallga-
tok egy mesét, amelynek *tudom* a végét, tudom és nem tudom, úgy teszek saját
magam ellenében, mintha nem tudnám [...]” (uo.). Az ilyen olvasói magatartás
egyértelműen jelzi, hogy a szöveg élvezetét a befogadó nem a tartalomban találja
meg, hanem az együttműködésben, a hatásban: azokban az érzésekben és gondo-
latokban, amit a textus kivált. A félelem érzése, amely a gyermeki psziché egyik
meghatározó alapélménye, és egyaránt képes vonzó és taszító hatást kifejteni, lénye-
ges eleme ennek a befogadási folyamatnak. A gyermekirodalmi szövegek ugyanis
alkalmat kínálnak arra, hogy kiskorú fogyasztóik a fikció biztonságos közegében
próbálják ki és saját individuális igényeik szerint éljék át ezt az érzelmet, akár
sokszoros újraolvasással, akár bizonyos részletek figyelmen kívül hagyásával. Az
irodalmi szöveg ugyanis azért tudja az olvasót megszólítani, mert „nem arra szol-
gál, hogy szabványos reagálást váltson ki, hanem hogy együvé kovácsolja mindazt,
ami az olvasó repertoárjában az anyaghoz illő és érzelmileg eleven” (Bruner 2005,
38). A következő részben az egyéni reakcióktól eltekintve néhány tipikus példa ta-
nulmányozásán keresztül azt vizsgáljuk meg, hogy a komplexebb szövegek milyen
általános lehetőségeket kínálnak az olvasó számára.

A népmesék között a varázsmesékben találunk leginkább olyan motívumokat, amelyek félelmet válthatnak ki, és emiatt sokan óvatosan vagy egyenesen elutasítóan vélekednek arról, hogy ez a műfaj megfelel-e egyáltalán óvodás vagy kisiskolás korú gyerekeknek. Az olyan jól ismert és kedvelt történetek, mint a *Jancsi és Juliska* vagy a *Piroska és a farkas* igencsak bővelkednek a főszereplőket nemcsak fenyegető, de az általuk el is szenvedett erőszakban. A magyar népmesekincs darabjai is többnyire a negatív figura halálos büntetésével valósítják meg a költői igazságszolgáltatást, miután már számtalan mellékszereplő is odaveszett, vagy esetleg a főhős is csak saját testének megcsonkításával érte el kitűzött célját. Amint Bruno Bettelheim is megjegyzi, a népmese hiánypótló ebben a tekintetben, mivel „a modern gyermekirodalom java része kirekeszti a primitív ösztönökből és a vad indulatokból fakadó mély belső konfliktusokat, és így a gyermek nem kap segítséget, nem tudja, mit kezdjen velük. Pedig része van bennük: a magány és az elszakadás kétségbe ejti, gyakran halálos félelmet érez. Ezeket az érzéseit szavakban legtöbbször nem tudja kifejezni, legfeljebb közvetett módon: fél a sötétségtől vagy valamilyen állattól, félti testi épségét” (Bettelheim 1985, 10).

A népmeséknek azonban megvannak azok a technikái, amelyek a kiváltó ingereket szabályozzák és nem engedik szabadjárára, sőt inkább meglehetősen szűk keretek között tartják a félelemkeltést. Ilyen tulajdonsága a műfajnak az, hogy a szereplők tudatához, lelki és mentális tartalmaikhoz nem nyújt hozzáférést. A népmese a szociális és lélektani összefüggések feltárását mellőzve a cselekmény elbeszélésére koncentrál. A figurák mélységet nélkülöző jellege és a mese egyébként is absztrakt stílusa kölcsönöz a műfajnak nagyobb szemiotikai potenciált (Lüthi 2008, 112). Nemcsak nem látunk a hősök lelkébe, de a figurák még csak külső jelét sem adják félelmüknek: kivételes és rendíthetetlen bátorság jellemzi őket, az akadályt erővel vagy józan ésszel, de bármi áron leküzdik. Az őket érő méltánytalanság vagy büntetés nem pszichológiai szinten okoz konfliktust, hanem egy idealisztikus morális rend tekintetében értelmezendő. A mese poétikája mitikus talapzaton áll, a mesehősök inkább egzisztencia-karakterek, mint emberi alakok, isteni aspektusuk nem ad alapot humán érzelmi azonosulásra (Kerényi 1988). Ebből fakadóan a félelmet keltő faktorok az olvasó számára leginkább azok a mágikus, szintén mitikus lények, amelyek a valóságos tapasztalatokat méretükben, erejükben, rútságukban rendkívüli módon felülmúlják. A történetek középpontjában különböző rémalakok (félelmetes óriás, gonosz boszorkány, hétfejű sárkány vagy rettenetes oroszlán) legyőzése áll, és éppen ezért sok népmese a félelem felett aratott győzelem története, amely a tudattalannal szemben az én megerősödésének narratívájaként olvasható – anélkül, hogy a félelem érzése különösebben megterhelné a befogadót. Félelmet kelthetnek még ezen kívül bizonyos helyzetek (eltévedés, bezártság), sötét vagy másvilági színterek (erdőrengeteg, alvilág), de ezek ábrázolásában sincs olyan érzéki tapasztalatokat felvonultató leírás, mint például a modern horrorban. A népmese

se absztrakt stílusa üresen hagyja a részleteket, a befogadó fantáziájára, mentális teherbíró képességére bízva, mit hogyan képzel el.

Félelmet tompító tényező ezen kívül az is, hogy a másvilág a mesében természetes folytatása az evilági szintnek, igazából nem is beszélhetünk két külön világról, mert a két szinthez tartozó alakok a szereplő tudatában és az elbeszélés szintjén is magától értetődően keverednek. A félelmetes figurák megjelenése a mesei karakterekben nem vált ki megdöbbenést, és az elbeszélés sokszor csak egy-egy jelzővel utal arra, hogy itt most félni kell. (A mese előadója természetesen ezt nonverbális és verbális eszközökkel még hangsúlyozhatja a hallgatóság feltételezett ízlése szerint. Ahogy e mesék rajzfilmes feldolgozásai is előszeretettel töltik ki ezeket az üres helyeket, kifejezetten félelmetes effekteket alkalmazva: Disney *Hófehérkéjéből* valószínűleg sokak számára az egyik legemlékezetesebb jelenet Hófehérke éjjeli menekülése az erdőben.)

A mese fikciója eleve távol játszódik a realitás világától, ezért a csodás, de nem a kísérteties tartományában helyezhető el. Ez utóbbi hatása ugyanis egy kognitív mozzanathoz, a „megítélés-dilemmához” köthető (Freud 1998, 79), és abból a bizonytalanságból ered, ami a szereplőben és ennek nyomán – de egy másik narrációs szinten, másik kognitív keretben – a befogadóban alakul ki. A befogadó és szereplő félelme azért más természetű és intenzitású, mert az olvasó tudja, hogy fikciót olvas. Freud azonban szintén utal arra, hogy az irodalomnak megvannak a saját művészi eszközei a kísérteties hatás erősítésére vagy csökkentésére, függetlenül az ábrázolt tartalomtól: „a költészetben nem minden kísérteties, aminek annak kellene lennie, ha a valós életben történt volna meg, és a költészetnek bőségesen adódik más lehetősége arra, hogy a valós életnél bőségesebb kísérteties hatást érjen el” (uo.). A népmese tehát a műfajára jellemző tompító technikákkal a félelemkeltő impulzusokat visszafogja, a félelem érzését alacsony szinten tartja, de nem törli el. Mivel etikai rendje megingathatatlan és a végén biztosan győz a jó, a műfaji jegyek ismeretében – amelyeket egy gyerek is hamar megtanul és előre lát – a befogadó biztonsága szilárd talajon áll.

Az empátiához kapcsolt félelem a gyermekirodalmi fikcióban

Edward Branigan szerint „a narráció akkor jön létre, amikor a tudás egyenlőtlenül oszlik meg – amikor valamilyen zavar vagy törés következik be a tudás mezején” (Füzi 2006, ld. még Branigan 2006). Ha egy fiktív világ minden szubjektuma (narrátora, szereplői és befogadói) ugyanazzal a tudással rendelkezne, akkor eleve nem lenne tétje az elbeszélésnek és semmilyen érdeklődésre nem tarthatna számot az olvasó részéről. A népmesékben is találunk arra példát, hogy a szereplők, illetve befogadó közt fennálló tudáskülönbség feszültséget kelt, és a szereplőt halálos veszélynek teszi ki a nemtudás, pl. a másik szereplő gondolataiban való olvasás

hiánya. (Piroska, aki azt hiszi, hogy nagymamája fekszik az ágyban, Jancsi és Juliska, akik jóhiszeműen mennek be a boszorkány házába.) Mégis viszonylag kevés olyan szituációt létesítenek, amelyben az elbeszélői, szereplői és olvasói tudás közti eltérés komolyan igénybe venné az elmeolvasás képességét, és az olvasót az események további lefolyását illetően bonyolult anticipációkra, jóslatokra kényszerítené. A kognitív empátia nem lényeges képesség a népmesék megértése és élvezete szempontjából, más gyermekirodalmi szövegek viszont kifejezetten a szereplők tudása közti különbségekből származó feszültségre építenek, és a narráció e feszültség keltése és oldása köré szerveződik.

Kedvelt példája a drámai iróniával foglalkozó gyermekirodalmi tanulmányoknak Pat Hutchins *Rosie's walk* című képeskönyve, amely szöveg és kép egymást ellenpontosító viszonyára építve beszéli el egy látszólag teljesen hétköznapi séta történetét (Nikolajeva 2014, 101–102). A képi és a szöveges elbeszélés közt nincs megfelelés, míg a szöveg a Rosie nevű tyúkocskára napi rutinjáról tudósít, addig a képi sík egy leselkedő rókát is mutat, akinek a jelenléte rendkívülivé teszi a történetet, lévén, hogy képről-képre, helyszínről helyszínre követi kiszemelt áldozatát. A helyzet megértéséhez az olvasónak nyilvánvalóan tudnia kell arról a biológiai összefüggésről, hogy a róka ragadozó, a tyúk pedig prédaállat. Ennek a tudásnak a sikeres előhívása, illetve a szereplő és a befogadó tudásszintjének különbsége teremti meg a drámai ironia kognitív alapjait, aminek itt kétféle formája is lehet: a) az olvasó tudja, hogy a tyúk nem tud a rá leselkedő veszélyről, b) az olvasó azt gondolja, hogy a tyúk tud a rá leselkedő veszélyről, de úgy tesz, mintha nem tudná. A gyermekolvasó számára az első, kognitívan kevésbé összetett feltételezés tűnik kézenfekvőbbnek, és ez az olvasat félelmet is kelthet benne, annak ellenére, hogy az írott szöveg nem tartalmaz semmilyen félelemkeltő elemet és a szereplő is zavartalanul sétálgat a képen. A félelmet kiváltó mechanizmus a vizuális elbeszélő többlettudásából ered, ami felfedi a rókáról hallgató narrátor megbízhatatlanságát. Az olvasó azért aggódik a szereplőért, mert érzelmileg kötődni kezd hozzá és kognitívan is bele tud helyezkedni a helyzetébe (a tyúk a címszereplő, a kép előterében álló kedves alak, a narratíva róla szól és az olvasó tudja, hogy nem tud a veszélyről), így a támadás bekövetkeztétől maga is fél, illetve félti a potenciális áldozatot. (Ezt az érzést természetfilmekben is átélhetjük, ha a prédaállat helyzetével való azonosulást kínálják fel az alkotók, ám ha a ragadozóét, akkor örülünk a szerencsés kimenetelű vadászatnak.)

Emily Gravett *Wolves* című képeskönyve hasonló alapszituációból (2. ábra) indul, de az olvasó biztonságérzetét erőteljesebben zavaró narrációs technikát alkalmaz (Nikolajeva 2014, 102). Ebben a metafikciós elbeszélésben a nyúl főszereplő egy farkast ábrázoló könyvet olvas. A farkas azonban – „lupus in fabula” – óriási méretben kilép a könyvből és feni a fogát a gyanútlan nyúlra, akit annyira elfoglal az olvasás, hogy ezt észre sem veszi. A képeskönyv posztmodern jelleggel meta-

lepszist alkalmaz, vagyis a farkas figurája átlép saját narratív szintjéről a nyúl hozzá képest extradiegetikus világába. A határ átlépése „kísérteties” hatást kelt, megszünteti az eredetileg otthonos világ nyugalalmát: megsérül egy episztemológiai határ az egymást keretező, egymásba ágyazott fikciós szerkezetekben: a képzelt alak irracionális módon tör be a hozzá képest valóságnak tűnő világba, ahol halálos fenyegetést jelent.



2. ábra. Illusztráció Emily Gravett *Wolves* című képeskönyvéből.

A negatív érzelem jelenléte az olvasó kognitív és érzelmi teljesítményét mindenképpen növeli, a farkas első megjelenésétől kezdve a nyúlért aggódva várja a fejleményeket. A történet a metalepszissel a fikció biztonságát is kétségbe vonja, ami a félelem érzését valószínűleg erősíti, éppen ezért ez a képeskönyv egy, a fikciók olvasásában már jártasabb befogadót feltételez, aki érti az ezekben rejlő játékot és ironiát.

A félelemkeltés mechanizmusai, amint látjuk, az elbeszéléstechnikát tekintve sokfélék lehetnek és nem kötődnek feltétlenül magához a félelem ábrázolásához. Az eddig említett példákban nincs szó félelemről, az olvasó mégis félhet vagy féltheti a központi figurát. Amikor így tesz, *helyette fél*. A félelem ugyanis egy gyors reakciót eredményező izgalmi állapot, fiziológiai-pszichikai felkészülés a konfrontációra, ami a potenciális áldozat számára a megmenekülés kulcsa lehet: vagy sikeresen megküzd az ellenféllel vagy elfut előle. Amikor féltünk valakit, azt szeretnénk, hogy megmeneküljön a veszélytől, tulajdonképpen a féltett lényt, mondjuk a gyermekünket, egy narratíva szereplőjeként fogjuk fel és helyette félünk, átvesszük a helyét az általunk képzelt szituációban. Félelmünk intenzitása, akárcsak az irodalmi fikció olvasásakor, itt is a kognitív kerettől függ, vagyis attól, mekkora realitást tulajdonítunk a veszélynek. Amikor pedig megosztjuk gyermekünkkel a narratívánkat, akkor szociálisan kontextualizáljuk is az érzelmet, megadjuk a koordinátákat,

hogy mikor mennyire kell félni, mikor helyes és ésszerű a félelem, illetve hasonló spontán történetekbe ágyazzuk azokat a szituációkat is, amelyekben a félelem nem indokolt. A gyermek- és ifjúsági irodalomban a félelem aktiválására irányuló szövegmechanizmusok és a félelemről expliciten szóló szöveghelyek pedagógiai funkcióikban kapcsolódnak ezekhez a természetes narratívákhoz,³ amelyekkel nevelőként, gondviselőként saját perspektívánkat, a világról alkotott elképzeléseinket kívánjuk átadni.

A narratívum – ahogy erről volt már szó – emberi intenciókról szól és bizonyos kioldószerkezetek segítségével képes az olvasót érdekeltté tenni a befogadásában. Bruner szerint az irodalmi elbeszélés esetében – amely a természetes elbeszélésekkel rokon, de azokhoz képest választékosabb és hatásosabb technikákkal rendelkezik – alapvetően három feltételhez kötődik az olvasó bevonásának sikere: 1. „az irodalmi narratívum mint beszédaktus lényege” – mondja Bruner Iser nyomán – „hogyan kezdeményezze vagy vezérelje a jelentés-keresést a jelentések világában”, meghatározatlanságával adjon teret a jelentések keresésének, 2. legyen szubjektivizált, személyhez kötött, ami lényegében a tudás egyenlőtlen elosztását jelenti, 3. illetve kínáljon fel több perspektívát az olvasó számára, vagyis adjon hozzáférést a szereplői nézőpontokhoz és tudatokhoz. Az imént példaként hozott képeskönyvek elbeszélésmódja igénybe vette az olvasói anticipációkat, teljesült a bizonytalanság kritériuma, a tudás egyenlőtlen elosztása feszültséget teremtett és az olvasóban tudatosult az is, hogy ugyanabban a történetben többféle perspektíva jelenhet meg egyszerre: a szereplő nem látta a rókát, a róka viszont látta a szereplőt, a vizuális narrátor és a befogadó pedig mindent látott. Az olvasó által átélt félelmet véleményem szerint nem lehet leválasztani erről az összetett folyamatról. Úgy tűnik, hogy a félelemkeltés az olvasó érdekeltté tételenek egyik speciális megvalósulási formája, amelynek esetében minden tényező lényeges. Így tulajdonképpen azokra a mechanizmusokra vezethető vissza, amelyek a *suspense* neuropszichológiai definíciójában is megjelennek, és ennek egyik központi eleme, hogy egy konfliktushelyzethez egy érzelmi állapot kapcsolódik. A *suspense*-nek nevezett narrációs helyzetekben előforduló affektív állapotot a legtöbbször a félelem vagy az ezzel rokon féltés érzelmeivel azonosíthatjuk. A fenti példák alapján úgy tűnik, hogy a szereplő félelmének megjelenítése nem szükséges eleme a félelem átélésének, csak egy hozzájárulás, ami az olvasó számára fokozza és konkretizálja a *suspense* érzelmi töltését.⁴

3. A természetes narratíva fogalmát itt Monika Fludernikhoz hasonlóan alkalmazom: „(N)atural narrative is conceived as ‘natural’ exclusively in terms of its quality of spontaneous (re)production, and on the basis of its universality, its transcultural existence and significance. Natural narrative will not be considered in any way more normal’ or non-artificial’ than the written language; both oral and written forms of discourse are coequal, structurally determined symbolic media which operate within specific generic, cultural and contextual frames.” (Fludernik 2010, 11)

4. Az ábrázolt és az átélt félelem kapcsolatát és ennek különböző aspektusait Horváth Márta tárgyalja

Végül azokról az ifjúsági történetekről kell még itt szót ejteni, amelyek legfeljebb a horror zsáner peremére helyezhetők (Gaiman *Coraline* című regénye vagy R. L. Stine-től *A rettegés tornya* a *Libabőr*-sorozatból), de inkább a *dark fantasy* kategóriába sorolhatóak, vagyis nem tipikus horrortörténetek. Ezek a szövegek lényegében hasonló elveken működnek, mint a legutolsó példa: a *gothic novel* hagyományát folytatva itt is egy másik, gonosz világ hatol be a normalitásba és kelt kognitív zavart. Fontos eltérés azonban, hogy a központi szereplő – aki maga is gyermek – már szembesül a fenyegetéssel és az ennek nyomán kialakult felforgató érzésekkel. A félelem aktiválásában az lesz az új elem, hogy ezekben a szövegekben a figura félelmét is ábrázolják, ami a *suspense*-hatás affektív mozzanatát erősíti és adatokkal támasztja alá az érzékelés, érzéstulajdonítás szintjén. A felnőtt horrorhoz – főleg annak *hardcore* változatához – képest azonban az ifjúsági *dark fantasy* nem mélyed el a borzalmat és undort keltő, nyílt erőszakot megjelenítő részletekben, inkább pszichológiai síkra tereli a történetet, megengedve azt az olvasatot, hogy a kísérteties és félelmetes alakok csak a szereplő tudatának, fantáziájának termékei és nem reálisak annak valóságához képest (Gaiman 2009). Ezen kívül a gyermekszereplő jelenléte folytán olyan műfajkapcsolatokat is előhívhatnak, amelyek erősítik a befogadó anticipációit a pozitív végkifejlettel kapcsolatban, hiszen

[m]inden gyermekmítoszban feltűnő az a paradoxon, hogy egyrésről a 'gyermek' tehetetlenül ki van szolgáltatva az ellenségeinek, és az elpusztítás állandó veszélye fenyegeti, másrésről viszont olyan erőkkel rendelkezik, amelyek jóval meghaladják az emberi mértéket. Ez a kijelentés szorosan összefügg azzal a pszichés ténnyel, hogy a 'gyermek' egyfelől ugyan 'jelentéktelen', vagyis el nem ismert, 'csak egy gyerek', másfelől azonban isteni lény (Jung 2011, 168–169).

A félelem korlátai: a humor és a félelem megismerése

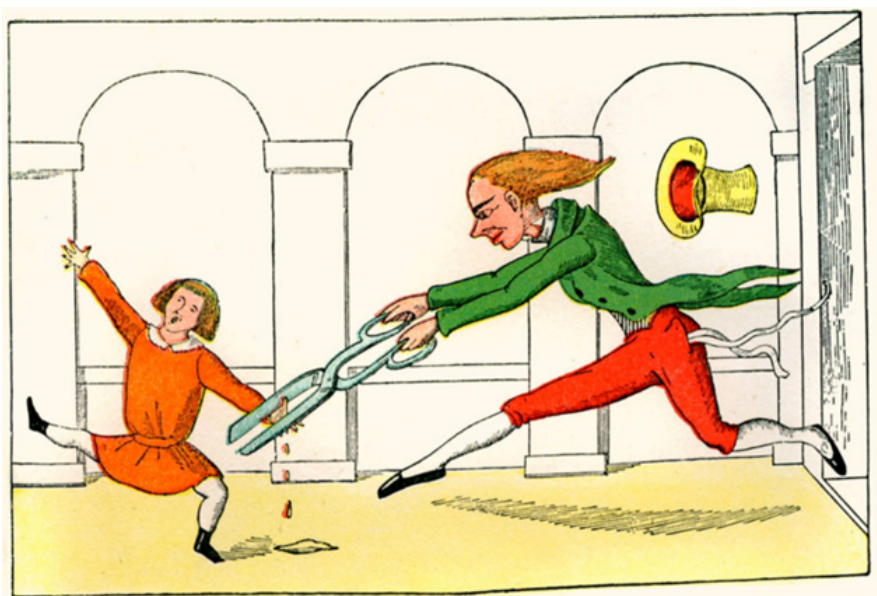
Noël Carroll a horror műfaj fenomenológiai elemzésének szentelt kötetében foglalkozik azzal az ellentmondással, amit a horror paradoxonának nevez: hogyan történhet meg, hogy a negatív érzelmekre, félelemre és undorra alapuló történetek mégis vonzó hatást fejtenek ki, és ahelyett, hogy a befogadók kerülnek a vele való találkozást, hiszen a negatív érzés egy elkerülő cselekvést hivatott kiváltani, sokan vonzódnak hozzá (Carroll 1990, 159–194). A kérdés megválaszolásában a kulcsszó az „esztétikai távolság” létesítése, ami a műalkotások befogadásában több szinten érvényesülve tulajdonképpen élvezhetővé teszi a negatív érzést (uo. 11).

bővebben (Horváth 2022).

Az „esztétikai távolság” megjelenhet az artefaktum bármely aspektusában, amely a befogadót eltávolítja a megjelenített érzelm teljes azonosuláson alapuló átvételétől. Így a horror paradoxona a fikció paradoxonából származtatható, és átvezet ahhoz a problémához, hogy hogyan hathat ránk érzelmileg valami, amiről tudjuk, hogy nem létezik? Carroll meggyőzően érvel amellett, hogy maga a szereplővel való azonosulás fogalma, amivel a gyermek- és ifjúsági irodalom kapcsán is sokszor találkozunk, tulajdonképpen egy pontatlan terminus, mert a befogadó fikción kívüli pozíciójánál fogva soha nem lehet ugyanabban a szituációban, mint a fiktív karakter, tehát az érzései sem lehetnek ugyanazok (uo. 93). Az olvasó tudja ugyanis, hogy fikcióról van szó és ha érez is félelmet, az egyrészt nem vezet cselekvéshez, másrészt soha nem tisztán félelmet érez, hanem ahhoz kapcsolódóan valamilyen szociális érzelmet is, mint a sajnálat, vagy (a műélvezet folytán) esztétikai érzelmet. Az idegtudományos érveken alapuló magyarázat szerint is hasonló, taszító-vonzó hatások azonosíthatók a negatív érzelmek esztétikai átélése során (Menninghaus et al. 2017). A művészi ábrázolás kognitív mintázatai távolító mechanizmusokat indítanak be a befogadóban, amit egyrészt a fikciótól való ontológiai távolság alapoz meg, másrészt a recepció folyamata feletti kontroll, a közelítő mechanizmusok pedig ebbe, az artefaktum által garantált biztonságos dimenzióba ágyazódnak be. Mindez felszabadult élvezetet tesz lehetővé, ahogy erre a fenti elemzések több pontján is utaltam már.

Terjedelmi okokból már csak két olyan eljárást emelnék ki a Menninghaus-féle modellből, amelyek a befogadó számára vonzóvá teszik a negatív érzelmeket és amelyek előfordulása a leginkább jellemző a gyermekirodalomra. Az egyik a negatív érzelmek összekapcsolása pozitív érzelmekkel, a másik pedig az érzelm szabályozásának kérdése (uo. 3).

A klasszikus szövegekben is bőven találhatunk példát arra, hogy félelemkelő és nevetséges sajátosságok egymás mellett jelennek meg, és egy alapján véve erőszakos jelenet humorral kombinálva olyan elegyet képez, ami a negatív érzés tartósságát és intenzitását korlátozza. Heinrich Hoffmann *Kócos Peti (Struwwelpeter)* címmel írt mesekönyvet hároméves fiának 1845 karácsonyára és meglehetősen ijesztő illusztrációkkal látta el a rosszcsont címszereplő verses formában elmesélt történeteit (Hoffmann 2007). A kalandok igazi tetőpontját nem maguk a csínytevések, hanem a példás és elkerülhetetlen büntetések jelentik: az ujjszopogatás vétségét például az ollós ember ujjlevágással torolja meg (ld 3. ábra) – így nem is csodálkozhatunk azon, hogy a könyv igazi klasszikus olvasmány és bestseller lett. A humor Hoffmann könyvének vizuális és verbális szintjét is úgy járja át, hogy közben a kegyetlen büntetés felett érzett félelem nem múlik el, hanem bizarr keveréket alkot azzal a kárörömtől sem mentes derűvel, amivel a gyermekolvasó a karikatúraszerű rajzok és rímes verssorok összjátékából kibomló, ismétlődő szerkezetű történeteket megéli és végül a költői igazságszolgáltatás bekövetkeztét nyugtázza.



3. ábra. Illusztráció Heinrich Hoffmann *Kócos Peti* című mesekönyvéből

A félelmetes cselekményt a humor ironikus színezettel írja felül, de nem úgy, hogy a megszegett viselkedési szabályok érvényüket vesztenék. Ezek a félelem érzésének és feloldásának energiáit hasznosítva még emlékezetesebbé válnak az olvasó számára, aki az elbeszélő felnőtt pozíciójába helyezkedve maga is a jó oldalra, a morális rend megtartásának pártjára állhat.

A másik lehetőség a félelem átélésének csökkentésére az, hogy a narratíva a félelemről szólva ismereteket terjeszt: a félelem szabályozásának témáját és technikáit is megjeleníti, ami ugyan a komplexitás különböző fokán, de mind a gyermek-, mind az ifjúsági irodalomban gyakran előfordul. A modern gyerek- és ifjúsági próza kiváltképpen szívesen foglalkozik a félelem helyes kezelésének kérdésével, ám azt legtöbbször csak a cselekmény egy kisebb részletéhez vagy egy-egy szereplőhöz köti és nem teszi az egész cselekményben dominánssá. Ritkán válik a téma olyan központi motívummá, mint Békés Pál *A Félőlény* című gyerekregényében, amely a félelemhez való viszonyulást egy fejlődési folyamat lényegévé emeli. Az iskolai szintén is megjelenő (magyar nyelv és irodalom tárgyhoz rendelt ajánlott olvasmány 3. osztályban) meseregény főszereplője egy gyerekszerű manó, aki annyira fél a világát fenyegető szörnyektől, hogy mást sem tesz, csak retteg, valódi nevét is elfelejtve a neve „Félőlény” lesz. Az elbeszélésből, valamint a szereplők nyelvi játékban is gazdag dialógusaiból kiderül, hogyan keletkezik a félelem: a Félőlény ok-okozati összefüggéseket talál bizonyos természeti események (egy fa kidőlése) és a szörnyek léte és korlátlan hatalma között, vagyis egy félelmetes narratívát gyárt magának a világáról. A szöveg eleinte nyitva hagyja a kérdést, hogy a szörnyek léte

valóságos-e az ábrázolt világban belül, vagy csak téves következtetések eredménye. Az érzelmi nevelés szempontjából is intelligens választás, hogy a történet végül igazolja ugyan a szörnyek objektív létét, ám a címszereplő félelmének jogosságát megcáfolja azzal, hogy megmutatja a félelem szubjektív, kognitív kiértékeléshez kötött természetét. A meseregény azt a pszichológiai tételt illusztrálja, hogy milyen alapvető szerepet játszik a negatív érzés intenzitásában a kognitív állapot. „Egy ismerős rém határozottan jobb egy ismeretlennél” (Békés 2010, 21). A Félőlény ezzel a mondattal változtat hozzáállásán és képes lesz szembenézni a szörnyekkel, akikről végül kiderül, hogy emberi hibákkal teli, inkább nevetséges, mint félelmetes lények. A szörnyek hatalma magából a félelemből táplálkozik. A Félőlény bejárja a fejlődés kijelölt útját és a történet végén Élőlényként búcsúzik, az olvasó pedig a félelem keletkezésének és legyőzésének fenomenológiájával gazdagodik. Békés az antagonistista figura kapcsán azt is bemutatja, milyen következményekkel jár, ha a félelem regulációja nem működik megfelelően, az egykori barát inkább feladja önmagát, hogy ne kelljen elviselnie a negatív érzést: „nem kell többé félned, ha magad is szörnyé válsz” (uo.). A gyerekirodalomban a gyerekszereplők karakterhibáinak mélyén gyakran ugyanezt a mintát találjuk, a félelem torzítja a személyiséget és olyan negatív szociális érzésekhez és magatartásformákhoz vezet, mint az önzés és az árulás. Nem mellékesen a regény az irodalom érzelmi literációs funkciójára is utal, mert a szörnyeket csak Félőlény könyvtára és az olvasás tartja távol.

A gyerekirodalomról általánosságban elmondható, hogy a művek a negatív érzéseket egyrészt kisebb dózisokban adagolják, mint a felnőtt irodalom, másrészt (ahhoz hasonlóan) a negatív érzelmeket a művészi ábrázolás bevált hagyományai és technikai révén határok között tartják és pozitív érzésekkel egészítik ki – amit nemcsak az esztétikai hatások introspektív megfigyelései, de kognitív tudományos modellek és empirikus vizsgálatok is alátámasztanak. Az irodalmi tradíció rostáján megszűrt, a gyermekbefogadó speciális igényeire figyelő művészi mechanizmusok megbízható védelmet nyújtanak a negatív érzelmek esetleges káros hatásaival szemben. Igaz ugyan, hogy a befogadás a kiskorú olvasó esetében kevésbé reflektált, mivel kritikai képességei még nem fejlődtek ki teljesen, de a negatív érzelmek (félelem, düh, bánat, undor) megjelenítésével szembeni aggályok és a kitörlésükre irányuló tendenciák gyakran nem veszik figyelembe az esztétikai hatás komplexitását, ezért túlzásba esnek. Az irodalom érzelmi literációs funkciója ugyanis egy olyan inherens funkció, ami elválaszthatatlan a komplex esztétikai élménytől. Erre a kognitív kritika is felhívja a figyelmet, amikor hangsúlyozza az irodalom – haddan evolúciós előnyökkel is járó és a mai társas viszonyokhoz is nélkülözhetetlen – kognitív készségeket fejlesztő, fitten tartó képességét, ami mind a gyermekkori, mind az élethosszig tartó tanulás dimenziójában is elhelyezhető.

On the playground of fear. Emotional literacy and negative emotions in children's literature

The present study offers a comprehensive overview of the relations between children's literature and emotional literacy focusing on the negative emotion of fear. Adopting the perspective of cognitive criticism confirms that reading fiction is not only beneficial, but indispensable for our cognitive and emotional development. Observing different genres will be presented, how different text strategies operate differently with the basic emotion of fear, how they can help the engagement of the child reader and how they provide her literacy experiences on the "playground of fear". Another insight of the study is that the educational functions of these texts are connected to that 'natural' narratives we use to create a social context of feelings as parents and caregivers. We can summarize as a general result of this investigation that children's literary texts are interested in representing negative emotions and possess special techniques for keeping under control fear. It is also important to see that emotional literacy cannot be separated from the literary qualities of texts and neither from the field of literary literacy.

Keywords: children's literature, emotional intelligence, negative emotion, fear, empathy, horror, mind reading, emotional literacy

Hivatkozások

Barthes, Roland. „A szöveg öröme”. *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Ford. Mihancsik Zsófia. Budapest: Osiris, 1996, 75–117.

Békés, Pál. *A Félőlény*. Budapest: Móra, 2010.

Bettelheim, Bruno & Kúnos, László. *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest: Gondolat, 1985.

Branigan, Edward. *Narráció*. Ford. Füzi Izabella. 2006. URL: <http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszett/mmi.elte.hu/szabadbolcseszett/mediatar/vir/szovegyujtemeny/branigan/index.html>.

Bruner, Jerome. *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Ford. Ehmann Bea, Újlaky Judit & Ülkei Zoltán. Budapest: Új Mandátum, 2005.

Bruner, Jerome S. *Acts of meaning*. 10. The Jerusalem-Harvard lectures. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 2002.

Buckingham, David & Kertész, Balázs. *A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában*. Budapest: Helikon, 2002.

Calabrese, Stefano & Uboldi, Sara. „Suspense is the key. Narratology, cognitive neurosciences and computer technology”. *ENTHYMEMA* 13 (2015), 64–74. DOI: 10.13130/2037-2426/6484.

Carroll, Noël. *The philosophy of horror, or paradoxes of the heart*. New York: Routledge, 1990.

Darwin, Charles. *Az ember és az állat érzelmeinek kifejezése*. Ford. Pusztai János. Darwin válogatott művei. Budapest: Gondolat, 1963.

Ewers, Hans-Heino. *Literatur für Kinder und Jugendliche: eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*. 2. kiadás. UTB Literaturwissenschaft, Pädagogik 2124. Paderborn: Fink, 2012.

Fludernik, Monika. *Towards a 'natural' narratology*. London: Routledge, 1996.

Freud, Sigmund. „A kísérteties”. *Pszichoanalízis és irodalomtudomány. Szöveggyűjtemény*. Szerk. és ford. Bókay Antal & Erős Ferenc. Budapest: Filum, 1998, 65–82.

Füzi, Izabella. „Megismerés és narráció. Edward Branigan kognitív narratíva-modellje”. *Apertúra* tél (2006). URL: <https://www.apertura.hu/2006/tel/fuzi-megismeres-es-narracio-edward-branigan-kognitiv-narrativa-modellje/>.

Gaiman, Neil. *Coraline*. Ford. Pék Zoltán. Budapest: Agave, 2009.

Gravett, Emily. *Wolves*. London: MacMillan, 2005.

Hoffmann, Heinrich. *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder*. Zürich: Diogenes, 2007.

Horváth, Márta. „Átélt vagy ábrázolt érzelmek? Félelem és empátia az irodalmi befogadásban Edgar Allan Poe A kút és az inga című elbeszélése alapján”. *nCOGNITO - Kognitív Kultúraelméleti Közlemények* 1.1 (2022), 20–42. DOI: 10.14232/ncognito/2022.1.20-42.

Hutchins, Pat. *Rosie's Walk*. London: Bodley Head, 1968.

Jung, C. G. *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*. Ford. Turóczy Attila. Budapest: Scolar, 2011.

Kerényi, Károly. *Mi a mitológia? Bevezető tanulmány a homérosi himnuszok magyarázataihoz*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 1988.

Kovács, András Bálint. „A félelem élvezete: a „horror-paradoxon””. *nCOGNITO. Kognitív Kultúraelméleti Közlemények* 1.1 (2022), 3–18. DOI: 10.14232/ncognito/2022.1.5-19.

Kövecses, Zoltán. *A metafora: gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Test és lélek. Budapest: Typotex, 2005.

Kümmerling-Meibauer, Bettina. „Emergent literacy and children’s literature”. *Emergent Literacy: Children’s Book from 0 to 3*. Szerk. Bettina Kümmerling-Meibauer. 13. köt. Studies in written language and literacy. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011, 1–14. DOI: 10.1075/swll.13.

Lessing, Gotthold Ephraim. *Laokoon, oder Über die Grenzen der Malerei und Poesie: Studienausgabe*. Reclams Universal-Bibliothek. Stuttgart: Reclam, 2012.

Lovász, Andrea. *Felnőtt gyerekirodalom: tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*. Budapest: Cerkabella Könyvkiadó, 2015.

Lüthi, Max. *Es war einmal: vom Wesen des Volksmärchens*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2008.

Menninghaus, Winfried és tsai. „The distancing-embracing model of the enjoyment of negative emotions in art reception”. *Behavioral and Brain Sciences* 40 (2017). DOI: DOI:10.1017/S0140525X17000309.

Morton, John & Johnson, Mark H. „CONSPEC and CONLERN: A two-process theory of infant face recognition.” *Psychological Review* 98.2 (1991), 164–181. DOI: 10.1037/0033-295X.98.2.164.

Nikolajeva, Maria. „Picturebooks and emotional literacy”. *The Reading Teacher* 67.4 (2013), 249–254. DOI: 10.1002/trtr.1229.

Nikolajeva, Maria. *Reading for learning: cognitive approaches to children’s literature*. Children’s literature, culture, and cognition volume 3. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014.

Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 363/2012. (XII. 17.) URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>.

Pap, Kata. *Nevetős, sírós, ámulós, morgós – Érzelmek*. Budapest: Csimota, 2017.

Parr, Todd. *The feelings book*. LB Kids, 2005.

Stine, R. L. *A rettegés tornya*. Ford. Máthé György. Budapest: Passage, 2002.

Zsolnai, Anikó & Kasik, László. „Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében”. *Új pedagógiai szemle* 57.7-8 (2007), 3–15. URL: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Tobbek-Erzelmek.html>.