

Mi van a képen? A pedagógus és a kisgyermek közti nyelvi-képi kommunikáció metodológiai kérdései

MAGONYNÉ VARGA EMŐKE

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Alkalmazott Pedagógiai Intézet, Szeged*

v.emo21@gamil.com

1. A képektől a szavak felé

Az óvodai kommunikációs készségfejlesztésben, mind az intézményi, mind az egyéni pedagógiai programokban, lényegesen nagyobb hangsúlyt kapnak azok a módszertani eljárások, amelyek – bár hallgatólagosan elfogadják a nyelvi és a képi információk összekapcsolni tudásának fontosságát – a gyermeki kommunikáció, a gyermek általi történetformálás kognitív folyamatát a szövegtől a képi felé haladásban gondolják el – fordítva nem. Egyetlen szakember sem vonja kétségbe tudniillik a hallott szöveg hatására megképződő mentális képeknek a szövegértés fejlesztésében vagy az olvasási készségek kialakításában játszott elengedhetetlenül fontos szerepét, ahogyan azt sem, hogy a gyermeknevelésnek evidensen része a mesék illusztráltatása, azaz a nyelvileg közvetített információk hatására keletkező érzések képi elabórálásának elősegítése. Ugyanakkor a képiből mint entitásból, mint artefactumból stb. kiinduló perцепciós folyamatok – így a nyelvibe történő átvezetés – funkcióinak a megítélésében a magyarországi pedagógiai gyakorlat ma is főbikus. A hivatásos közvetítők elsősorban a különböző médiumok és multimediális műfajok mozgóképeinek fantáziablokkoló hatásától tartanak, hol a technikát, hol magát a képet téve felelőssé. Így azután a kommunikációs képességfejlesztési praxis, mint az eredendően multimodális közvetlen emberi kommunikációhoz kapcsolódó kompetenciák kialakítására irányuló pedagógiai tevékenység, felemás marad. Gerő Zsuzsa szavaival élve: „nem egyszerűen a formaalakítás terén kell munkát végezni, hanem elő kell segíteni a vizuális gondolkodás, az élményt kísérő emocionális háttér tudatosítását” (Gerő 2015: 165–166). A szövegtől a kép és a képtől a szöveg felé kiépülő irányok szimmetriájának e hiányát jelzi, hogy a leendő közvetítők (az óvodapedagógus hallgatók) preferált meseközvetítési módja, a képeskönyvi mesélést messze megelőzve, a fejből történő mesélés és a felolvasás.³⁰

³⁰ A meseközvetítési módok preferálását jelző adatokat a mérők a SZTE JGYPK óvodapedagógus szakos képzésének Gyermekirodalom és társművészetek kurzusán

Bár e rangsorral alapvetően egyetérthetünk, a gyakorlattal már kevésbé: az intézményi meseközvetítésben ugyanis kevés szerep jut a képeskönyvi kommunikációnak, a magyarországi óvodákban gyakran maradnak kihasználatlanul a nyelvilleg strukturált történeteket kísérő illusztrációk, a képeskönyvek multimediális csatornái.³¹ Márpedig a képek hegemoniájának korában a képek „olvasását” lehetővé tevő készségek fejlesztésének, az erre vonatkozó szempontok árnyalásának a feladata nem kerülhető meg, hiszen az új generációk szövegértése egyre kevésbé pusztán textuális-verbális természetű percepción és tudáson alapul majd. Fel kell tehát hívni a figyelmet arra, hogy az illusztrációk és a képeskönyvek vizuális narratívái célzottan kínálják a képi, a multimodális, a digitális olvasás- és szövegértési készségek kialakításának lehetőségeit, beleértve e halmazba a képi percepcióra (is) épülő nyelvi (kommunikációs) készségeket. A képekről beszélgetni, a képek alapján, a képekre irányulóan beszéltetni a gyermeket olyan metodológiai kérdéseket vet fel, mint például hogyan szervezhető meg a képeskönyv, a kép, az illusztráció mint fizikai kiterjedéssel bíró tárgy kommunikációba vonása az óvodai csoportban? Mik a kritériumai az eredményes és készségfejlesztő hatású képeskönyvi metakommunikációnak? Milyen metodológia szempontokat kell szem előtt tartani ahhoz, hogy a felnőtt attitűdje facilitáló, és ne „feleltető”, számonkérő jellegű legyen? Egyáltalán: milyen képelméleti és a gyermeki képi percepció természetére vonatkozó ismeret szükséges a „jó” kérdések megformálásához? Mindenekelőtt pedig mi alapján kell képet és illusztrációt választani?

2. A képeskönyv-kutatás kommunikációelméleti alapkérdései

E kérdések megválaszolásában az utóbbi két évtizedben a nemzetközi kritika jelentős eredményeket ért el. A prosperálás összefüggésben áll azzal, hogy a képeskönyvkutatás a kezdetektől fogva nyitott volt az interdiszciplinaritásra. Ennek köszönhetően az utóbbi évtizedekben szerepet játszott olyan nyelvészeti kutatásokban is, amelyek a kisgyermek szimbolikus nyelvek iránti fogékonyságát vagy a vizuális jelek dekódolási folyamatának eredményeit vizsgálták (Kümmerling-

vették fel szegedi és Szeged környéki óvodákban, 2010 és 2020 közt, több alkalommal. A témához kapcsolódó, a Művészettel az Oktatásért Kutatócsoport által mért adatokról lásd Varga 2020.

³¹ A képeskönyv mint a művészeti nevelés eszköze óvodai kommunikációban betöltött szerepére vonatkozó adatokat a Vizuális kommunikáció kurzus hallgatói (SZTE JGYPK Óvodapedagógus-képző Tanszék) szegedi és Szeged környéki óvodákban vették fel, 2010 és 2018 közt, több alkalommal.

Meibauer 2015). Az elméleti kereteket meghatározó alapmunkák – Nodelman, Perry 1988; Thiele, Jens 2000; Nikolajeva, Maria – Scott, Carole 2001; Lewis, David 2001; Linden, Sofia Van der 2007 (vö. Kümmerling-Meibauer 2015) – mellett jelentősek továbbá azok a vonatkozó kutatások, melyek a felnőtt és a gyerek képeskönyvhöz kötődő kommunikációjának jellemzőit vizsgálják. Strouse, Nyhout és Ganea a fókuszált területeket az alábbiak szerint határolja körül: Hogyan fejleszti a szókincset a képeskönyv? Az illusztráció minőségének szerepe a beszédre készítésben és a gyermeki figyelem koncentrálásában, a figyelem irányának meghatározásában. Hogyan hatnak a képek különböző jellemzői a mesélő és a hallgató közti interakciókra? (Megfigyelték például azt, hogy milyen feltételekkel áll kapcsolatban a felnőtt részvételének megnövekedése; milyen képi jellemzők idézik elő a specifikus nyelvhasználatot stb.) (Strouse–Nyhout–Ganea 2018).

3. Esettanulmányok

3.1. Előkészítés

Elsősorban az utóbbi két témához kapcsolódóan 2019 őszén a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara óvodapedagógus szakos, levelező tagozatos hallgatói a Kommunikációs készségfejlesztés kurzus keretében a három–hat éves óvodásokkal kortárs meseillusztrációkról beszélgettek, az interakciókról hangfelvételeket készítettek. A kísérleti jellegű beszélgetéssorozat célja az egyéni pedagógiai tapasztalatszerzés elősegítése mellett egy későbbi empirikus kutatás kérdésapparátusának és szempontrendszerének előkészítése volt. A kísérlet vezetői egyenként több, a vizuális dekódolás szempontjából különböző szintű képről szóló felnőtt-gyermek közti interakciót rögzítettek, „próbára téve” ezzel a képeket és a gyermekek ízlését (vizuális preferenciáit), az egyes illusztrációk vonatkozásában megfigyelve az életkor és a nyelvi-képi dekódolás szintje közti összefüggéseket.

Az alábbi idézet az esettanulmányok hipotéziseinek elvi hátterét vázolja fel. „A kisgyermek nyelvhatalmának fő hiányossága az, hogy sok értelmezési munkát hagy a hallgatóra. Ebben az értelemben a gyermeknyelv nem teljesen kommunikatív (...) Az egyik készség, amit a gyermekeknek el kell sajátítaniuk, hogy nyelvüket kommunikatívvá tegyék, az a hallgató szempontjából egyértelmű jelentést hordozó beszéd.” „Néha még a felnőttek is elmulasztják, hogy a hallgató tudását és nézőpontját figyelembe vegyék” (Cole–Cole 2002: 311).

3.2. Az adatfelvétel folyamata

A képekről folytatott szabad beszélgetésben az adatfelvevők a fentebb „hiányosságként” megnevezett gyermeknyelvi jellemzőt kiaknázatlan interakciós lehetőségként fogták fel és törekedtek arra, hogy az enigmatikus szövegegységeket („hiányosságokat”) kérdések segítségével mintegy „visszavezessék” a képi tapasztalás tárgyához. Így teremtve meg a gyermeki kogníció számára a nyelvi-képi kódok közti folyamatos transzformáció – valamint a felnőtt-gyermek közti oda-vissza ható párbeszéd – megszerveződésének a feltételeit és egyúttal annak lehetőségét, hogy az alanyok nyelvi-vizuális készség szintje minél alaposabban feltérképezhető legyen. A beszélgetések kommunikációs formája a közoktatási és -nevelési rendszer általános gyakorlatához viszonyítva speciális volt, annyiban legalábbis, hogy az interakció kezdetén, valamint annak enigmatikus és „elakadási” pontjain a felnőtt=mesélő=kérdező és a gyerek=hallgató=válaszadó közti hierarchikus viszonyra épült, általában azonban lehetővé tette, sőt megkívánta a szerepkörök folyamatos cseréjét.

3.3. Hipotézisek

Az esettanulmányok, a fentebb említett kísérleti jellegük ellenére, két hipotézis igazolására határozottabban is törekedtek.

(1) Minél alacsonyabb az interakcióban részt vevő gyerekek életkora, annál kevésbé „teljesít” jól a beszélgetésben egy előre strukturált kérdéssor.

(2) A „Mi van a képen?” és a „Hol van a képen a(z)...?” kérdésekkel összefüggésbe hozható, a képi térszerkezetre és helyviszonyokra vonatkozó percepció a legkiugróbb vizuális elemtől kiindulva, az észlelőtől a legtöbb energiabefektetést igénylő részletek felé haladva nyer nyelvi kifejezést a gyermek beszédprodukciónak.

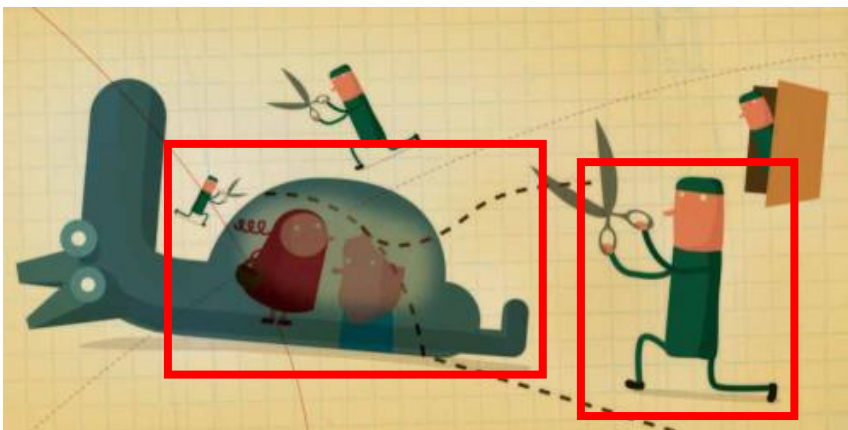
Az első feltevés jogosságát az esettanulmányok igazolták, a másodikét csak feltételekhez kötöttem. E feltételek pontosabb körülhatárolása és a szempontok alterálása egy későbbi kutatás feladata lehet.

3.4. Első példa

E feladat megvalósításához elsősorban a szimbolikus és analogikus gondolkodás, valamint az ideovizuális rajzolás életkori sajátosságai vonatkozásában adhat támpontokat az a beszélgetés, melyet a kísérlet vezetője Baranyai (b) András Piroska és a farkas illusztrációjáról (1. ábra) egy hároméves fiúval folytatott. Az illusztráció ugyanis a reálisan

ábrázolt elemek (olló, ajtó) mellett absztrakt ikonikus jelölőket (szaggatott vonal, négyzetrácsos számtani füzetre alludáló háttér), valamint képzeletbeli figurákat (a hasában két emberi testet egyszerre elbíró farkast) jelenít meg, azaz elvárja a szemlélőtől, hogy értelmezni tudja a szimbólumokat és felismerje az analógiákat. E képtípussal kapcsolatban állapítja meg Strouse, Nyhout és Ganea, hogy „túl a kép szimbolikus voltának és ábrázolási céljának megértésén, a gyerekeknek rá kell jönnie arra is, hogy milyen az ábrázoló entitás természete” (Strouse–Nyhout–Ganea 2018). Tudnia kell tehát különbséget tenni nemcsak a valós tárgyak és a képi entitás, de annak eltérő észleleti minőségei között is.

A jelen példánk esetében a valós fizikai térben a gyerek számára elérhetővé tett kép maga is teret szimulál, ám csak egyes részleteiben és csak jelzésszerűen (árnyékcsíkok a figurák körül, transzparens testábrázolás, mélységérzetet keltő, nyíló ajtó), így szemlélőjére ugyancsak összetett feladatot ró. Mindezekon túl a gyermeknek előzetes ismereteket (hallott mese, illetve más előismeretek) mozgósítva kell felidéznie a szereplőket és tulajdonságaikat, mégpedig úgy, hogy – összekötve a nyelvi alapú ismeretet a képi észleléssel – a konkrét nyelvi információt (például a szereplő nevét) a konkrét képi reprezentációra (például a szereplő megjelenítésére) kell vonatkoztatnia. E vonatkoztatást, vagyis az analogikus gondolkodás folyamatát, nemcsak a figuratöbbszörözés nehezíti meg, de a transzparens ábrázolási mód (ideovizuális rajzolás) is. Bár a párbeszéd arról tanúskodik (lásd a dőlten szedett szöveghelyeket!), hogy a hároméves fiú a bennfoglalás mint helyviszony kifejezés transzparens képi témáját ismeri, ám ezt az ismeretet sem nyelvileg kifejezni, sem pedig analogikusan alkalmazni nem tudja.



1. ábra: A hároméves fiúval folytatott párbeszédben említett fontosabb képrészletek
Baranyai (b) András: Piroska és a farkas

A hároméves fiúval folytatott párbeszéd részlete:

- Gyere csak, mutatok neked egy képet, nézd csak! Mondd el, mi van ezen a képen! Kik vannak a képen?
- Piroska.
- Hol van Piroska?
- Itt. (Megmutatja.)
- Igen. És kit látsz még a képen?
- Az mi?
- Az? Szerinted az ki? Ki az, aki föl vágta a farkas hasát?
- Nem az!
- Azok a...no, mik azok szerinted?
- Az a kék pólójú, az, ki az?
- Ő? (A kísérlet vezetője a jobb oldalon térdeplő figurára mutat.)
- Igen.
- Szerinted, ki? Ki játszott még a mesében?
- Nem.
- Kit evett még meg a farkas? Kit evett meg először a farkas? Piroskát?
- A nagymamát.
- A nagymamát, igen. És kik azok, akik kiszabadították?
- (Öööö...)
- Ki volt az?
- A vadász.
- Igen, a vadász. Hol van Piroska meg a nagymama?
- Ott és ott és ott” (Rámutat a képen a két szereplőre.)
- De hol van az az ott?
- Ott és ott.” (Ismét rámutat a képre.)
- De hol? Ez micsoda itt?
- *Egy ház.*
- Az egy ház? A háznak van szeme?
- *Nem egy ház.*
- Hanem?
- *Az egy...de az egy ház.*
- Az nem egy ház, nézd csak, van neki lába, szeme, orra. Hol volt Piroska meg a...”
- A farkas. (...)
- Tetszik neked ez a kép?

- *Melyik?*
- Ez a kép! (A kérdező rámutat a képre.)
- (Rázza a fejét, hogy nem.)
- És miért nem tetszik ez a kép neked?
- Játsszunk! (Elszaladt játékért.)

A hároméves fiú és az adatfelvevő közti interakcióban, mely előzetes meseismereten és képi megfigyeltetésen alapult, az eredeti kísérleti kérdésstruktúra érzékelhetően felülíródott. Ennek egyik oka az alany helyviszonyokra vonatkozó ismereteinek és szókincsének szűkössege, illetve az volt, hogy a kérdező e szűköség megtapasztalása után nem tudott a beszédhelyzethez megfelelő rugalmassággal alkalmazkodni. A gyermeki gondolatmenet „hajlékony követése”, a beszélgetés apró mozzanataira való odafigyelés (mely „pontosan körülhatárolt” beszélgetési tervre kell, hogy épüljön és egy elképzelt iránynak is meg kell, hogy feleljen) (Gerő 2016: 73, 74) csak akkor valósulhat meg, ha a pedagógus(jelölt) tisztában van azzal, hogy a gyermek képes-e már a könyvet, a grafikát mint entitást a valóság tárgyaitól elkülöníteni (képes-e rámutatás helyett helyviszonyt kifejező szavakkal válaszolni a „Hol van a(z)...?” kérdésre). Ellenkező esetben, különösen, ha a grafika ikonikus összetettsége a gyermek vizuális előismereteit meghaladja (lásd a párbeszédben a gyermek utolsó kérdését), a kommunikáció kevésbé éri el a célját.

3.5. Második példa

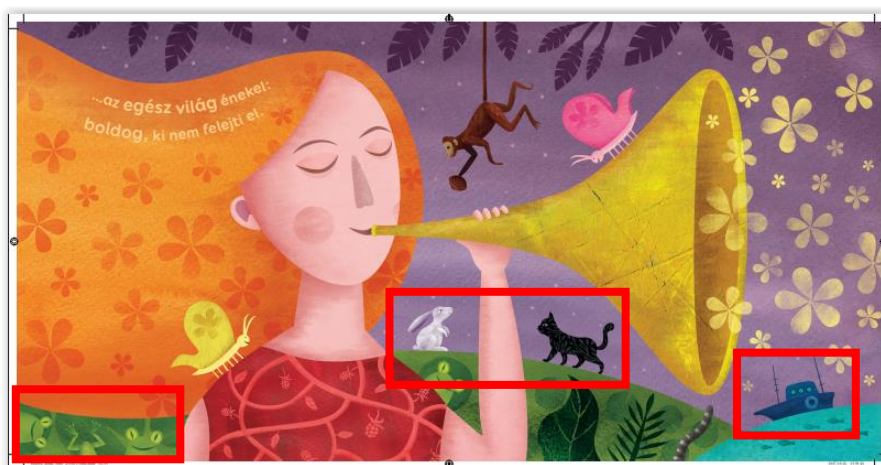
A hatéves alanyokkal folytatott, a *Milyen színű a boldogság?* című könyv utolsó illusztrációjához (2. ábra) kapcsolódó beszélgetések a helyviszonyok gyermeknyelvi reprezentációinak szintjét mérték fel. A „Mi van a képen?” – típusú kérdések a szkennelés jellemzőinek, a konkrét figurákra vonatkoztatott „Hol van a(z)...?” – kérdések pedig a téri relációs szókincs minőségének, a vonatkozó grammatikai szabályok ismeretének a feltérképezését készítették elő.

Bár az egyes nyelvi produkciók közt – az életkori azonosság ellenére – jelentősek voltak a reprezentációs szintkülönbségek, általánosan megállapíthatók a következők. A kísérlet alanyai, mindannyian lányok, kivétel nélkül kedvelték a képet (10 kép közül választották ki), beszédprodukciónak tanúsága szerint beleélték magukat a történetbe, és azonosultak a főalakkal. (Volt, aki a figurához hasonlóan becsukta a szemét, vagy maga is meg akarta próbálni azt, hogy virágokat fújjon egy trombitából). Minél erősebb volt a képi inspiráció, annál változatosabb volt

a nyelvi kifejezés a szóhasználat módját (helyhatározó rag, névutók használata) és a minőségét illetően is.

A pszicholingvisztikai elv, melynek pragmatikai motivációját a szereplővel való azonosulás jelentette, egyetlen kivétellel, minden alanynál az volt, amit Bańczerowski így fogalmaz meg: „legelőször azt, ami a legfontosabb” (Bańczerowski 1991: 203). A gyermekek beszédprodukciónak a szkennelés ezért tehát rendre a főalakkal kezdődött, gyakran a képsík jelentős részét befedő hajkoronára történő utalással, majd folytatódott a hangszer megnevezésével. Megjegyzendő, hogy bizonyára a tartalmi és a vizuális „kiemeltségek” egybeesése is hozzájárulhatott a gyermekek szkennelési eljárásainak homogenitásához.

A kisebb képi részletek nyelvi reprezentációjának sorrendjében viszont jelentősek voltak a különbségek. A 2. beszélgetésben például a kísérlet alanya a képi elemek szerkezeti összetartozásának felismerése nélkül, az érzelmi beállítódás (emlékek) alapján alakította ki a nyelvi felsorolás rendjét, a 3. beszélgetés alanya – részben legalábbis – kategoriális szempontok szerint strukturált (megszámolta az egyforma állatokat), míg az 5. beszélgetés résztvevője a hátulról előre felé haladás elvének megfelelően szkennelt.



2. ábra: A hatéves óvodásokkal folytatott párbeszédben említett fontosabb képrészletek

Szabó T. Anna – Maros Krisztina: Milyen színű a boldogság?

Az első párbeszéd részlete:

- Mi az, ami először feltűnik neked a képen?
- A tavasztündér.
- Szerinted ő egy tavasztündér?

- Igen.
- És miből gondolod?
- Hát, mert a hajában virágok vannak, meg a kürtjéből kijönnek a virágok.
- Miket látsz még a képen?
- Állatokat.
- Milyen állatokat, meg tudod nekem mondani?
- Igen, egy cicát, egy majmot, egy sárga pillangót, meg egy rózsaszín pillangót, egy nyuszit és békákat.

A második párbeszéd részletei:

- Mit látsz ezen a képen?
- Hát azt, hogy a lánynak a fején olyan haja van, amin vannak, hát virág alakú.
- Virág alakú, igen.
- Virág alakok vannak a hajába. És látok egy pillangót, amit, amibe, fújja.
- Igen. Mi van még a képen? Sorold fel!
- Cica, fekete cica, olyan nyuszi, kettő pillangó, asztal, lovon nem tudom, mi az, és olyan díszes ruhája van. (...)
- Hát, tetszik a cica, tetszik a lány és a pillangók, nyuszi, ez a békaszzerű fű... (...)
- Egy nem tetszik? Melyik az, amelyik nem tetszik?
- Hát, az a békafejű fű. (...)
- Hol van a képen ez a békafejű valami, ami nem tetszik neked? A képen hol helyezkedik el?
- Hát, a nyuszinak a lába alatt és a lánynak, a lánynak mellett.

A harmadik párbeszéd részletei:

- Mit látsz a képen?
- Hát azt látom, hogy egy kislány fújja a trombitát.
- Sorold fel, hogy ki vagy mi van a képen?
- Van egy kislány, egy trombita és itt van messze egy hajó, meg még van egy majom, és van még egy béka, sőt van még négy béka, és van két darab pillangó, az egyik citromsárga, a másik rózsaszín és még látok ott virágokat. (...)
- Hol van a képen a hajó?
- A jobb alsó sarokban van.

A negyedik párbeszéd részletei:

- Miért tetszik ez a kép?

- Azért, mert virágokat fúj ki, meg szeretem a pillangókat, meg a nyuszikat, cicákat.
- Mert azok megtalálhatóak a képen?
- Igen, itt egy nyuszmusz, itt egy béka, egy cica, pillangó, pillangó, breki, breki, kígyó, nagyon félelmetes, és majom, és halak. (...)
- Milyen a hangulata ennek a képnek? Mit érzel, amikor ránézel?
- Becsukom a szemem? Akkor azt érzem, minthogyha én is ott lennék a hegyen, és én is fújnam ki a virágokat. Így.

Az ötödik párbeszéd részletei:

- Mit látsz a képen?
- A háttérben látok egy majmot, egy lányt, ami trombitázik, azt hiszem. A lány mögött egy ilyen cica, hajót is látok, nyusztit, békát, meg olyan, mintha a polipnak ott lenne a csápja.
- Látsz még valamit a képen, amit még nem mondtál el?
- Hát, látok a lány vállán egy pillangót, meg a lánynak a hajában is látok ilyen virágokat. Ja, meg még a trombitáján is van pillangó.
- Szerinted mi történik a képen?
- Hát, szerintem egy ilyen kis mezőn a lány kiment, mert megsértődött, mert valaki megbántotta, és akkor kiment az erdőbe, ide, trombitálni egyedül. (...)
- Rajzolnál rá még valamit?
- Hát, én igen. Én úgy, hogy kint van éjszaka, ezért hátulról rajzolnék holdat, meg még hátra kis fákat, bokrokat. Meg ha annak a polipnak a csápja ott lenne, oda rajzolnám az egész polipot.

A téri viszonyok kifejezésében az egyes beszédprodukciók közti hasonlóságnak egy kvázi-fenomenológiai térszemlélet képezte a háttérét, melynek lényege, hogy „egyszerre működik az optikai átláthatóság képzete és a haptikus, tapintásközeli mozgástapasztalat”, egyidejűleg valósul meg a „rálátó kívüliség” és a „benne-lét” (vö. Dániel–Vincze 2018: 181). Minden bizonnyal e „filozofikus” térélménnyel magyarázható a felnőtt nyelv és a grammatika szempontjából olykor hibás reprezentáció (a helytelen határozórag-használat, a nézőpontok keverése), mely mindegyik alany beszédprodukcióját jellemezte, ugyanakkor az az erőfeszítés is, amely jól érzékelhetően a leghatékonyabb nyelvi kifejezés elérésére irányult. Az egyébként pontos helymeghatározások (a lány mögött; a lány vállán) és az absztrakt gondolkodásra utaló „szakszerű” kifejezések (a jobb alsó sarokban; a háttérben) közt felbukkantak a képi

entitást a valóság tárgyaival keverő deixisek is (a lány mögött egy ilyen cica; kiment az erdőbe ide), melyek – feltételezhető funkciójuk szerint az „optikai” (a képen látott) és a „haptikus” (a kézzel érintett képfelület) együttállását is kihasználva – a beszélői szándéknak megfelelően tették expresszívvé a nyelvet.

4. Összegzés

A három–hat éves gyermekek képi percepciójáról a nyelvi reprezentációnak a minősége informálja a felnőttet, többek közt a helyviszonyok kifejezése, a képen látható elemek nyelvi szkennelésének rendje árulkodik arról, hogy a gyermek tudja-e dekódolni a vizuális szimbólumokat, képes-e az életkorának megfelelő analógiák felismerésére, el tudja-e egyáltalán különíteni a képi entitást környezeté tárgyaitól. Miként a nyelv fogalmai, a vizuális fogalmak is tanulási tapasztalatokban formálódnak. A látást tanulni kell, és ehhez épp úgy meg kell adni a segítséget a gyermeknek, mint a beszédtanuláshoz vagy a betűvetéshez. A képekről szóló felnőtt és gyermek közti beszélgetések, az idézett mérések tanúsága szerint, ezt a feladatot azáltal teljesítik, hogy egymáshoz közelítik a látványt, a helyek és a tér reprezentációit (a nyelvi-képi jeleket, kódokat) és a reprezentáció tereit: a képzeletbeli és rejtett tereket.

Irodalom

- Bañcerowski J. 1991. Az ábrázolás fogalma a kognitív nyelvészetben. *Magyar Nyelvőr* 1. 196–205. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1272/127208.pdf>. (Letöltés: 2020. 06. 03.)
- Baranyai (b) A. 2006. *Piroska és a farkas. Rotkäppchen*. Budapest: Csimota Könyvkiadó.
- Cole, M., Cole, S. R. 2002. *Fejlődéslelektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Dániel M., Vincze F. 2018. Tér. In: Kricsfalusi B., Kulcsár Szabó E., Molnár G. T., Tamás Á. (szerk.) *Média- és médiatudomány. Kézikönyv*. Budapest: Ráció Kiadó. 173–193.
- Gerő Zs. 2015. *Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodás korban*. Budapest: Flaccus Kiadó.
- Kümmerling-Meibauer, B. 2015. *From Baby Books to Picturebooks for Adults. European picturebooks in the new millennium*. https://www.academia.edu/16028092/From_Baby_Books_to

[Picturebooks for Adults. European picturebooks in the new millennium.](#) (Letöltés: 2020. 06. 03.)

Strouse, G. A., Nyhout, A., Ganea, P. A. 2018. *The Role of Book Features in Young Children's Transfer of Information from Picture Books to Real-World Contexts* <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00050/full>. (Letöltés: 2020. 06. 03.)

Szabó T. A., Maros K. 2017. *Milyen színű a boldogság?* Budapest: Pagony Kiadó.

Varga E. 2020. *Az interaktív könyv. Teóriák és példák.* Budapest: L'Harmattan Kiadó.