

A képeskönyvek óvodai felhasználása

Varga Emőke

magonyne.varga.emoke@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A képeskönyvolvasás mint a mesélés speciális kommunikációs formája a történetmondás körüli és feletti metabeszéd létrejöttét teszi lehetővé. Ez a jellemző megkülönbözteti minden más meseközvetítési módtól, metodikai szempontból pedig, óvodai-intézményi keretek közt is, lehetőségek sokaságát kínálja: az anyanyelvi és a vizuális ismeretek és készségek fejlesztésén kívül többek közt a szociális és az érzelmi nevelés hasznos eszköze is lehet. A hazai intézményi gyakorlatban a képeskönyvhasználat metodikai stratégiái kevésbé kidolgozottak, noha a kutatás bizonyította, hogy a jól megválasztott és adekvát stratégiával közvetített, állóképes és hangzó szöveges narratívákból felépülő képeskönyvek szerepe az olvasóvá nevelésben jelentős.

A tanulmány a nemzetközi képeskönyvkutatás alapkérdéseinek és a képeskönyv fogalmának meghatározása után az óvodai tevékenységekben megvalósuló képeskönyvolvasás (dialogikus olvasás), továbbá a képeskönyv-befogadás és -közvetítés feladatának összetettsége, valamint a szóban forgó könyvtípus mint multimediális eszköz fejlesztő hatásával foglalkozik.

Kulcsszavak: képeskönyv, szó-kép viszonyok, mese



A tanulmány apropója

Az intézményi meseközvetítési módok óvodapedagógus szakos hallgatók által összeállított „ranglistáján” a képeskönyves mesélés a harmadik helyen áll. Mögötte marad a fejből mondott és az olvasott mesének, de megelőzi a diafilmmel, a hangoskönyvvel, a CD-vel és a tévéen keresztül, valamint az okoseszközzel és digitálisan közvetített történeteket. Bár e megállapítás csak kis létszámú adatfelvételen alapul, ám, mivel a rangsor évről évre ismétlődik, annyit mindenképpen jelez, hogy miközben a leendő hivatásos közvetítők az állóképek kommunikációs-művészi értékével tisztában vannak, nem feltétlenül ismerik fel a szóban forgó kommunikációs forma (hangzó és nyomtatott szövegen is alapuló) komplexitását, illetve a benne rejlő metodikai potenciákat.¹

A tanulmány a képeskönyv intézményi felhasználásának előnyeit és módszertani lehetőségeit mutatja be, de nem fedi el a mediálás problematikus pontjait sem. Az első

¹ Az adatokat a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara Alkalmazott Pedagógiai Intézete *Képeskönyvkutatás és Gyermekirodalom és társzművészetek* kurzusán vettük fel, 2015–2020-ban, átlagosan 15-60 fővel.

egységben a nemzetközi képeskönyvkutatás fontosabb irányvonalait és jelentősebb kérdéseit térképezi fel, továbbá felvázolja a téma tágabb kontextusát. Ez utóbbira, úgy véljük, azért van szükség, mert a hazai intézményi gyakorlatban a képeskönyv didaktikai szempontból kevésbé kihasznált eszköz, az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* pedig nem tesz említést róla.²

A nemzetközi képeskönyvkutatás alapkérdései

Az utóbbi két évtizedben a képeskönyvek nevelési-oktatási folyamatban betöltött szerepének jelentőségét a nemzetközi kritika egyre inkább elismerni látszik. A változás összefüggésben áll azzal, hogy a képeskönyvkutatás a kezdetektől fogva nyitott volt az interdiszciplinaritásra, így szerepet játszott például olyan nyelvészeti kutatásokban, amelyek a kisgyermekes szimbolikus nyelvek iránti fogékonyságát vagy a vizuális jelek dekódolási folyamatának eredményeit vizsgálták (*Kümmerling-Meibauer*, 2015), olyan természettudományi projekteknél, melyek többek közt a gyermekek matematikai folyamatok és diszpozíciók megértésén alapuló ismereteit is felmérték (*Heuvel-Panhuizen, Elia és Robitzsch*, 2016). Az elméleti kereteket meghatározó alapmunkák – Nodelman, 1988; Kress és Leeuwen, 1996; Thiele, 2000; Nikolajeva és Scott, 2001; Lewis, 2001; Linden, 2007 (vö. *Kümmerling-Meibauer*, 2015; *Fahmi*, 2015) – mellett jelentősek továbbá a felnőtt és a gyerek képeskönyvhöz kötődő kommunikációját elemző tanulmányok. 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 és Ganea*, 2018).

Több évtizede jelentős, és szintén tudományközi perspektívákat működésbe hozó kutatási téma: a képeskönyv mint művészeti tárgy, különös tekintettel a könyvtervezésre és a művészeti technikákra; továbbá a képeskönyvek történeti szempontú és tematikus klasszifikálása; valamint egyes típusok pragmatikus szempontokat is érvényesítő leírása, osztályozása.

A kutatások közös platformját elsősorban azonban a verbális és a vizuális összetevők befogadási folyamatban betöltött szerepével kapcsolatos kérdéseknek az artikulálása képezi. E fúzióra vonatkozó megállapításunk akkor is igaz, ha egyébiránt a

2 A tanulmány szempontjából kiemelten fontos kérdés az, hogy a mese közvetítése kép és szöveg egymást átfedésében hogyan valósulhat meg. Az ÓNOAP szövege erre vonatkozóan egy közvetett utalást tartalmaz. „A mese – képi és konkrét formában – feltárja a gyermek előtt a külvilág és az emberi belső világ legfőbb érzelmi viszonyait, a lehetséges viselkedésformákat.” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, V.2.)

verbo-vizuális kutatások keretein belül továbbra is a sokszínűség a meghatározó: tudniillik a teoretikus tájékozódás tekintetében a tanulmányokat az esztétikai orientáción túl jellemzi a szemiotikai, a hermeneutikai és a kognitív kutatások elméleti nézőpontjaira való nyitottság is. Xiaofei Shi szerint „*az utóbbi évtizedekben jellemzővé vált a könyvek esztétikai szempontú megközelítése – a kritikusok a képeskönyvet olyan szavakból és képekből álló esztétikai objektumnak tekintik*” (Shi, 2017. 115. o.), amelynek teljesítménye a képi és a szöveges narratívák közötti kölcsönhatások minőségétől függ. E narráció speciális voltának érzékeltetésére gyakran metaforákat alkalmaznak, Cech és Pullman például zeneelméleti szakkifejezéseket – a képeskönyv vizuális-verbális kapcsolatait a „duetthez” és az „ellenponthoz” hasonlítják. Az esztétikai kutatások szempontjait ugyanakkor – állapítja meg továbbá Shi – egyre inkább felülírják a szemiotikai kutatások nézőpontjai, mivel a szemiotika eszközei eredményesebben használhatóak a vizuális és a verbális összetevők lényegi jellemzőinek, együttműködéseinek és különbségeinek a feltárásában (Shi, 2017. 114–118. o.). Miként Barbara Kiefer fogalmaz, a képeskönyv definitíve a verbális és a vizuális nyelv és nyelvtan segítségével elbeszélést közvetítő potenciális jelegyüttes, mely éppen szemiotikai kapacitása révén válik a gyermekek számára ideális entitássá, olyan információforrássá, amely révén „az irodalmi és a valóságos világ közti összefüggéseket” érthetik meg (Kiefer, 1988. 260–271. o.).

A képi (ikonikus) és a nyelvi (hagyományos) jelek mint képeskönyvi összetevők meghatározta befogadási folyamat jellemzőit Lewis viszont a hermeneutika horizontjából tartja leginkább megközelíthetőnek. A „poliszémia” fogalmát a képeskönyvre mint speciális könyvtípusra vonatkoztatva, az olvasás eseményét úgy írja le, mint „*a szöveg különféle jelölő rendszerekből történő összeillesztésének*” az aktusát (vö. Shi, 2017. 115. o.). Erre a hermeneutikai alaptételre épül a szó-kép dinamika Nikolajeva és Scott nevéhez köthető nevezetes elve is, mely szerint „*az olvasó mozgása a vizuális és a verbális jelek között egy hermeneutikai kört alkot, kezdve a verbális jeleken, haladva a vizuális felé, és visszatérve a verbálishoz, megújult megértéssel és értelmezéssel – vagy pedig fordítva*” (Nikolajeva és Scott, 2006. 9. o.). A képeskönyvek olvasásának hermeneutikai köréről – Lessing szöveg-kép dichotómiájára alapozva – Lawrence R. Sipe továbbá azt is állítja, hogy a képeskönyv verbális és vizuális narratívája közötti lényeges különbség feszültséget teremt – a verbálisnak mint olyannak elsősorban az időbeli jellege ösztönöz bennünket az olvasásra, míg a látványnak elsősorban a térbeli jellege csábítja az olvasót arra, hogy megálljon, hogy szüneteltesse a betűkön alapuló olvasást. Ez a feszültség adja a képeskönyvek befogadásának hermeneutikai jellegét: visszafelé és előre lépni annak érdekében, hogy egy képet összekapcsoljunk az előtte vagy az utána láthatóval, az egyik oldalon lévő szöveget összekapcsoljuk egy előző vagy egy utána következő oldal illusztrációjával; vagy megértsük azt az elvet, amely az egyazon oldalon lévő képet és szöveget összefűzi. Ezenkívül Sipe a szemiotika transzmediáció fogalmára építve tételezi, hogy az olvasó-néző jelrendszerek közötti mozgásának potenciálisan kimeríthetetlen sorrendi variációi vannak (Sipe, 1998. 97–108. o.).

Az utóbbi években megerősödni látszik a képeskönyvkutatás *kognitív* irányvonala is. Shi például az alábbi kérdéseket a kognitív kritika elméleti keretein belül véli megválaszolhatónak: Mi teszi az olvasót képessé arra, hogy összekapcsolja a verbális elemeket a vizuális képekkel? Mivel van összefüggésben a befogadói médiapreferencia (tudniillik az a tény, hogy az olvasók egy része a jelentésképzés során a képekből, más része viszont a szövegből indul ki)? Lane Smith *Grandpa Green* című képeskönyvének szoros elemzésével mutatja be, hogy „*a fogalmi ötvözés intellektuális és fantáziára épülő tevékenysége teszi lehetővé az olvasó számára, hogy a képeket a szavakhoz kapcsolja, vagy fordítva, a szavakat a képekhez, majd ezután az információkat integrálja. Noha a képeskönyv kettős történetként való reprezentáltsága megköveteli az olvasótól az elbeszélés két szintjének integrálását, a verbális és a vizuális jelegyüttes olykor egymástól viszonylag független bemeneteken keresztül teszi megközelíthetővé a történetet. Az olvasók pedig eredményesebben orientálódhatnak egyik vagy másik irányába, mégpedig, részben legalábbis, a veleszületett kognitív struktúrájukban mutatkozó különbségek okán*” (Shi, 2017. 118. o.).

John Stephens a képeskönyvek ideológiai kérdéseit vizsgálva állapítja meg, hogy a képeskönyvolvasás megtanulása maga is szocializációs és egyszersmind „meglehetősen bonyolult kognitív folyamat”, amelyben a gyermekolvasónak meg kell értenie, hogyan kell olvasnia egy képet annak „működési elvei alapján” (Stephens, 1992. 161. o.).

Ami pedig a szöveg-kép kutatások mára egyre inkább erőteljesebbé váló *mediális* irányvonalán belül a képeskönyvméletet illeti, elsősorban az állapítható meg, hogy jelenleg kiaknázatlanok azok a kérdések, amelyek a hangzó nyelvi (a megszólaltatott mese, vers) mint olyan állóképekkel (illusztrációkkal) közös értelemképzésére vonatkoznak. Másképpen fogalmazva, a helyzet paradox, hiszen egyrésről igaz az, hogy a nemzetközi kritika a harmadik évezred elejének „posztmodern”, illetve „metafikciós” címkékkal ellátott képeskönyveit éppen a mediális összetettségre hivatkozva különíti el a korábbi könyvpiaci termékektől, valójában azonban meglehetősen kevés figyelmet szentel a mediális összetevőknek, nevezetesen a hangzó nyelvi és az állóképi módusz viszonyának.³ Másrésről viszont az utóbbi években a kritika kétségtelenül preferálja a képeskönyvnek mint „rég” médiumnak az új médiumok (multimediális műfajok) relációjában történő vizsgálatát. Az összevetés alapját az a nyilvánvaló hasonlóság adja, hogy a nyomtatott és a digitális könyves meseközvetítési mód is az elemek „ökológiai kapcsolatára” épül, azaz egy könyvben egy elem, akár képi, akár szöveges (vagy hang), olyan lényegi és mással nem pótolható kapcsolatban áll egy másik képi, szöveges (vagy hang) elemmel, hogy státusának megváltozása az egész ökoszisztéma megváltozását vonja maga után.⁴ Yokota és Tale például a nyomtatott és a digitális képeskönyveket

3 E kérdés részletes bemutatása túlmutat a tanulmány keretein: a móduszok kapcsolatának modellálására tett kísérletet lásd Varga (2020a. 31–40. o.).

4 David Lewis (2001) képeskönyvekre vonatkozó „ökológiai” megközelítését Aline Federico kiterjeszti az interaktív könyvekre (2013). Lásd erről bővebben Varga (2020b. 71–82. o.).

a következő általános, mindkét meseközvetítési módra vonatkoztatható kritériumok alapján ítéli meg: megfelel-e a történetformálás az általános irodalmi normáknak? Megfelelő-e a szöveg nyelvi-stiláris szintje; az illusztrációk minősége – azaz a képek együttműködnek-e a szöveggel annak érdekében, hogy megvilágítsák, kiterjesszék a tartalmat, illetve mediális együttműködéssel hozzák létre a történetet? (Yokota és Teale, 2014).

A nemzetközi képeskönyvkutatás emancipáltságát ma már nemcsak a fentebb felsorolt kutatási irányok és teoretikus nézőpontok sokszínűsége, de a tematikus specifikáció, a részkérdések elmélyítése, sőt extrémizálódása is jelzi. Lásd például a következő kérdésfelvetéseket: Milyen esetben és mennyiben akadályozhatják meg a képeskönyvek a gyermekek információfeldolgozási folyamatait és gátolhatják a tanulási teljesítményt?⁵ Hogyan közvetíthetik a képeskönyvek a hazugság fogalmát és eseteit? Hogyan segíti a képeskönyv multimedialitása a befogadót abban, hogy a hazugságot felismerje?⁶ Milyen extrém, a könyv materiális adottságait – a könyv oldalainak érintkezési pontját/gerincét – kihasználó megoldásokat alkalmaznak a posztmodern művészek?⁷

5 A tanulmány a 3-6 éves gyermekek szimbolikus és analogikus gondolkodása, valamint a képzelte és a valóságos közti különbségtételre való képességei vonatkozásában vizsgálja meg a képeskönyveket, és állítja középpontba azt a kérdést, hogy a képeskönyvek ugyancsak komplex jelrendszert vajon milyen feltételek mellett tudja eredményesen dekódolni egy, a szöveg- és képolvasás tradícióit még alig ismerő gyermek. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a kutatásoknak közvetlenül a gyermekek tanulási képességei és a könyvek mediális jellemzői közti kölcsönhatást kellene vizsgálnia (Strouse, Nyhout és Ganea, 2018).

6 Díaz többek közt a mesei szereplők füllentéseinek és hazugságainak a szöveges és képi ábrázolásmódjairól szól, továbbá arról, hogy hogyan fejlődnek óvodáskorban a hazugság felismeréséhez szükséges képességek, mi jellemzi a felismeréssel kapcsolatos kognitív folyamatokat. Bemutatja, hogy a kettős kódolású történetek – a helyettesítő élmények révén – hogyan járulnak hozzá a gyermekek szocializációjához és erkölcsi neveléséhez (Díaz, 2015).

7 Bár a digitális technológia fejlődésével az interaktív képes- és mesekönyvek befogadásának egyre több különleges módjával találkozhat a felhasználó, valójában a sokszínűség és a tárgyi-anyagi adottságokkal összefüggésbe hozható innováció a posztmodern nyomtatott könyvekre is jellemző – állítja Lima – hiszen az elbeszélés felépítésében a materialitás a nyomtatott képeskönyvekben is legalább annyira kulcsszerepet játszhat, mint a digitális fejlesztések esetében. Hervé Tullet, John Burningham, María Wernicke, Anthony Browne és Suzy Lee például a könyvoldalak érintkezési pontjait, a könyv gerincét innovatív módon használják fel, a jelentéskonstrukció szerves részévé teszik. E nem konvencionális megoldás alkalmazásával („*átlógó állati testrészek, tükrözött mozgások, kilyukasztott könyvoldalak stb.*”) olyan, a posztmodern irodalomra jellemző témákkal és poétikai megoldásokkal ismertetik meg a fiatal olvasókat, mint a határok átlépése, az elbizonytalanodás érzése, a töredezettségélmény vagy a műfaji hibridizáció. A tanulmányban bemutatott képeskönyvek jól példázzák azt, hogy az innovatív gyermekkönyvek képesek ösztönözni az olvasót arra, hogy a jelentést ne csak a verbális és vizuális szövegekből építse fel, hanem a művészi forma anyagisága révén is. Lima cáfolja azt az álláspontot, mely szerint a posztmodern képeskönyvek bonyolultsága kedvezőtlenül hathat a fiatal olvasókra. Álláspontja szerint a tömegkultúra egyre erőteljesebb érvényesülése idején éppen az említett jellegzetességek segítik elő az együttműködésen alapuló, a felnőtt-gyermek interakciója révén megképződő olvasást, és ösztönözhetik a mainstream szövegek bírálatára a kritikát (Lima, é. n.).

A képeskönyvkutatás legtöbb vitát kiváltó területe a képeskönyv tanórai implementálása kérdéseivel hozható összefüggésbe. Felhasználható-e az intézményi nevelésben a képeskönyv, és ha igen, milyen módon?

Nemzetközi viszonylatban is gyakran tapasztalható, hogy a pedagógusokat orientáló tantervekből és egyéb dokumentumokból – állapítja meg Fahmi – hiányoznak a *vizuális művelés* irányelvei. Így a könyvek képanyagában rejlő potenciák annak ellenére maradnak az intézményi kommunikációban kihasználatlanok, hogy az alkotóknak nyilvánvaló célja a gyermek befogadókkal, a szöveges mellett, a vizuális történetmondás hagyományainak megismertetése – e szándékot pedig rendre nemcsak a képeskönyv egész struktúrája juttatja kifejezésre, de olyan „perifériák” is, mint a címlap, amely az író mellett szerzőként nevezi meg az illusztrátort (Fahmi, 2015). A nyolcvanas-kilencvenes években Nodelman és Lewis már hangsúlyozták, hogy a képeskönyv intézményi implementálásának elsősorban az a gátja, hogy a közvetítő pedagógusok az illusztrációt pusztán mint művészeti tárgyat értékelik és értelmezik, és nem mint a narratív történetközvetítés lényegi elemét.⁸ Az utóbbi években a helyzet változni látszik, a tanulási folyamatok pedagógiai-pszichológiai, metodikai jellemzőinek feltérképezése, az eszközhasználat (nyomtatott könyv, képes-, digitális és interaktív könyv) kapcsolatos intézményi szokások vizsgálata, illetve a kutatási eredmények ismertté válása az oktatási irányelvekre és a nevelési praxisra is hatással vannak. Az International Reading Association (Nemzetközi Olvasó Szövetség, IRA) vagy az Egyesült Államokban a National Association for the Education of Young Children (Kisgyermek Nevelésének Nemzeti Egyesülete, NAYEC) állásfoglalása az iskoláskor előtti olvasóvá nevelés elveivel kapcsolatban közvetve-közvetlenül felerősítette a képeskönyv intézményi emancipálására irányuló törekvéseket. Az állásfoglalás lényege az, hogy az oktatás fejlesztése szempontjából kiemelten fontos kell legyen az, hogy a pedagógusok folyamatosan támogassák a gyermekek természetes módon strukturálódó, saját stratégián alapuló és saját tudást építő játékait, melyek formálódásában jelentős szerepe van az egyéni érdeklődésen és tapasztaláson alapuló beszéd- és mesehallgatásnak, valamint a képek szemlélésén alapuló látványi megismerésnek. Összességében tehát éppen azoknak az ismeretszerzési módoknak, amelyek gazdagodásához az óvodai képeskönyvhasználat lényegileg tud hozzájárulni. A *természetes vizuális és auditív tudás* fejlesztésének biológiai feltételeit az anyanyelv-elsajátítással már kialakított, már létező agyi áramkörök biztosítják, melyek az új típusú, a nem a „repetáló, szó- és betűgyakorlatokon alapuló”

8 The Constructness of Texts: Picture Books and Metafiction című művében David Lewis a képeskönyvkutatás három irányát nevezi meg, és megjelöli ezek problematikus pontjait és hiányosságait. 1. A „pedagógiai kutatásokban” a jelentésképzéssel kapcsolatos kérdések középpontjába a nyomtatott szöveget állítják, háttérbe szorítva a látható képet mint olyat. 2. Az „esztétikai kutatások” a képet mint művészettörténeti szempontból érdekes jelenséget vizsgálják, figyelmen kívül hagyva annak szöveghez fűződő tartalmait. 3. Az „irodalmi kutatások” a képeskönyvet a gyermekirodalom fogalma alá sorolják, és mint marginális, a valódi irodalmat csak előkészíteni képes, előirodalmat említik meg (Lewis, 1990. 140. o.).

(a többek közt a képeskönyvhasználattal megalapozott) iskolai írás- és olvasástanulással továbbra is közvetlen módon működtethetők. Ez pedig azért lényeges, mert így a gyermekek számára a tanulás továbbra is élményalapú maradhat és hatékonyabbá tehető (*Palmer, Bayley és Raban, 2014*).

Bár az óvodai képeskönyvhasználattal foglalkozó módszertani írásokat a *szövegdomináns nézőpont* még az utóbbi években is jellemezte, nem állítható, hogy a nemzetközi kritika elhanyagolná a gyermekek képolvasásának és vizuális művelésének kérdéseit. Ugyanakkor tapasztalható, hogy kevésbé határolja körül azokat a tématerületeket, amelyek összekapcsolhatnák a szöveg-kép kutatások elméleti eredményeit a képeskönyvek nyelvi közvetítésének módszertani eredményeivel. A fentiekben jelzett két kutatási perspektíva (szövegdomináns vs. képi) aktualitását mutató, az utóbbi években publicitást nyert témák például a következők: a dialogikus olvasás elemeinek klasszifikálása és példázása; a hangos olvasás és a képeskönyv hangos olvasása közti hasonlóságok és különbségek; a bővített és a kontextualizált beszéd mint a képeskönyves mesélés szerves részének metodikája stb. Az utóbbi (a teóriát a praxissal összekapcsoló) perspektívák megnyílását bizonyító témák pedig az alábbiak: hogyan és milyen tevékenység részeként használható fel az óvodában a képeskönyv; milyen szakaszokra bontható a képeskönyves mesélés eseménye; milyen metodikai nehézségeket jelenthet a képeskönyves mesélés; milyen kompetenciákat fejleszt a képeskönyv stb.

A képeskönyv fogalma, meghatározásának jellemző szempontjai

A képeskönyv fogalmának meghatározásához lényegében már minden szükséges „információ” adott az egyik legismertebb gyermekkönyv, az Alice Csodaországban gyakran idézett szöveghelyén: „*mi haszna egy könyvnek – gondolta Alice, képek és beszélgetések nélkül?*”⁹ Mi haszna, mi értelme, mennyiben van létjogosultsága? A válasz, legalábbis elsősre, egyértelműnek tetszik: ahhoz, hogy egy könyv betöltse funkcióját, hogy a gyermek befogadó elvárásainak megfeleljen, a dolgokat a nyelv és a látvány szempontjából is megtapasztalhatóvá kell tennie. A gyermek számára a könyv fizikai entitás is, és mint ilyen, mint a világ egy kézbe fogható darabkája, a természetes emberi kommunikáció részének kell lennie, több csatornán keresztül és *egyszerre adottan* kell közvetítenie a gyermek és a valóság közt.

A kritika definitív szöveghelyei e primer olvasatot elsősorban a *minőség* (tudniillik a képi és a nyelvi reprezentáció kvalitásai) kérdése, valamint az *értelmezhetőség* és a *közvetíthetőség* potenciáinak és hatékonyságának a szempontjaival bővíti ki.

Shi, hivatkozva a képeskönyvelmélet reprezentáns kutatásaira, az előbbi két perspektíva szerint definiál. Fogalommagyarázatában abból indul ki, hogy mára a „képeskönyv” szó a köznyelv és a gyermekirodalom általánosan ismert kifejezésévé, a kritika

9 „What is the use of a book – thought Alice – without pictures or conversations?” (*Carroll, 1865*)

elfogadott terminusává vált: a „kép” és a „könyv” szavakat kötőjel nélkül írjuk, jelezve a verbális és a látványi közötti szoros kapcsolatot és interakciót, valamint azt a specifikumot, hogy a könyveknek ebben a típusában, a jelentésképzés és a narratíva létrehozásában a vizuális és a verbális elemek kiegyensúlyozott arányban vesznek részt. Megfordítva a nézőpontot, a könyveket tehát, amelyekben a képek csak a szavakat szemléltetik, a szavakhoz semmilyen lényeges tartalmat nem adnak hozzá, a teória a szóban forgó könyvtípusból kizárja. (Lásd ezt a megközelítést például Hallberg, 1982; Schwarcz, 1982; Nodelman, 1988; /Pullman, 1989; Lewis, 1996; Sipe, 1998; Nikolajeva és Scott, 2006 írásaiban).¹⁰

Bader és Fahmi definíciójának a közvetítési potenciák kérdése is részét képezi. Meghatározásuk szerint a képeskönyv olyan könyv, amelyben az illusztrációk jelentős szerepet játszanak a történet elmesélésében: a színhasználat, a formák elrendezése, a borítóra, a betűtípusra, a textúrára stb. fordított figyelem miatt a jó képeskönyv különleges vizuális élményt nyújt. Poliszemikus vagy multimodális, azaz a képeskönyvben több közvetítőcsatorna együttes jelenléte, illetve a befogadó általi működésbe hozatala képi meg a történetet. Az alkotók az illusztrációkat a vonal, a forma, a szín és egyéb esztétikai eszközök és jellemzők innovatív felhasználásával hozzák létre, hogy élővé tegyék a karaktereket, átélhetővé az eseményeket, követhetővé a történetet és megteremtsék a tartalomnak megfelelő hangulatot. Mindemellét fizikai értelemben a képeskönyv „gyártási és kereskedelmi termék”; ideológiai értelemben „társadalmi, kulturális, történelmi dokumentum”, és „mindenelőtt élmény a gyermek számára”.¹¹

Összegezve és a médiumelmélet, valamint a képeskönyves mesélés módjainak a szempontjából kiegészítve az eddigieket, a következőket állapítjuk meg.

A „*poliszemikus*” és „*multimodális*” képeskönyvek a történetet mint olyat mediális együttműködésben képzik meg, hiszen a könyvtárgy nem pusztán „tartalmazza” a képeket, benne a képek nem egyszerűen „szemléltetnek” vagy jelentést adnak hozzá a szöveghez, de a narratíva és a jelentés determinálóiként foghatók fel (*Stephens*, 1992).¹² Ezért a képeskönyveket vagy a szöveg és a kép közti funkcionális egyenrangúság, vagy a képi dominancia jellemzi.¹³ Martínez és Harmon a képeskönyvi mesét egyértelműen

10 A felsorolt kiadásokra és szerzőkre hivatkozik *Shi* (2017). A magyar nyelvű szakirodalomban a nomináció kérdésével *Révész Emese* (2019) foglalkozik.

11 A képeskönyv fogalmát Barbara Baderre hivatkozva határozza meg *Fahmi* (2015).

12 Martínez és Harmon Graesser és Long (1991), valamint Mayer és Rice (1984) szerzőpárosokra hivatkozva fejti ki az irodalmi nevelés és az irodalomoktatás képeskönyvek közvetítésével kapcsolatos feladatait (*Martínez és Harmon*, 2012).

13 A nemzetközi szakirodalom egy része különbséget tesz az illusztrált könyv és a képeskönyv között. A differencia alapja a mennyiség és a funkció: „*a képeskönyv képekkel és szavakkal hozza létre a történetet, az illusztrált könyvben a kép a szó kiterjesztése, a kép kiegészíti csak a szöveget.*” John Warren Stewig, *Looking at picture books* című kötetére hivatkozik *Martínez és Harmon* (2012. 323. o.).

Szemiotikai szempontból a köznyelvhez leginkább közelítő meghatározás szerint „*a képeskönyvben a képek dominálnak vagy a kép és a szöveg egyenlő partnerként működik közre a mesemondásban.*” *Martínez és Harmon* (2012. 324. o.). A magyar nyelvű szakirodalomban *Révész Emese*

„irodalmi műként” határozzák meg, és hangsúlyozzák, hogy az oktatásnak fel kell térképeznie és a nevelési-oktatási folyamatban ki kell használnia a képeskönyvek irodalmi elemeihez kapcsolódó potenciákat. E megállapítás érvényességét nem tagadva Fahmi ugyanakkor Gunther Kressre és Thao van Leuwenre hivatkozva azt hangsúlyozza, hogy e könyvtípus specialitását éppen a „vizuális elemek narrációhoz való hozzájárulásának a ténye”, az irodalmi potenciák mellett vagy felett létező vizuális potenciáknak a megléte adja (Fahmi annyiban Martinez és Harmon álláspontjának megfelelően érvel, amennyiben kijelenti, a közvetlen jelölő-jelölt kapcsolatra épülő ikonikus és a jelölő-jelölt közvetett kapcsolatán alapuló konvencionális nyelvi jelkészlet „együtt biztosítja a kommunikáció feltételeit.” (Fahmi, 2015. 10–11.).¹⁴

Mivel a képeskönyvben a szöveg és a kép korlátozza és határátlépésre kényszeríti egymást, kapcsolatuk dinamizálódik, a „szimmetrikus” viszonytól a „kiegészítő”, a „kibővítő” és a „továbbfejlesztő” viszonyon át az „ellenpontosig” változhat (Nikolajeva és Scott, 2016. 8–26. o.), ezért – mint fentebb erre már utaltunk – „a befogadás mint a könyvvel való kommunikáció, komplex és meglehetősen összetett kognitív folyamatot igényel.”¹⁵ A gyermeknek ki kell alakítania a saját könyv olvasási stratégiáját, meg kell értenie a kép működésének módjait: a képeskönyv olvasásának megtanulása „szocializációs folyamat” is.¹⁶

Erkan Çer, a gyermek- és képeskönyvek befogadói az életkori sajátosságaira fókuszálva, abból a tételmondatból indul ki, hogy „a gyermekkönyveknek elsősorban a gyermekeknek kell megfelelniük, csak így tudnak érdemben hatni a gyermeki tapasztalásra.” (Çer, 2016. 78. o.). Az alkotóknak ezért mindenekelőtt ügyelniük kell a korosztályosság szempontjaira, továbbá figyelembe kell venniük a minőségi irodalom kritériumait és a művészet iránti érzékenyítés szempontjait. Ha egy képeskönyv vizuális és verbális szövegei nem illeszkednek a gyermek nyelvi, kognitív, individuális és affektív fejlődési szintjéhez, nem felelnek meg érdeklődési körének, lelki-szellemi szükségleteinek, a gyermeki világ perspektíváinak, akkor gátolhatják a gyermek könyvek, történetek és képek iránti érdeklődését. A képeskönyvek komplexitása megkívánta összetett kognitív és affektív műveletek miatt különösen fontos, hogy a gyermek a nyelvi-képi reprezentáció valóságra vonatkoztatását nehézségek nélkül végre tudja hajtani. A gyermekkönyvben a gyermeknek „alanyi helyzetben” kell lennie: a szöveg és a kép által kibontott történetnek az ő tapasztalataira, érzelmeire, kérdéseire, vágyaira, ötleteire, örömeire, félelmeire, aggodalmaira stb. kell reflektálnia. A felnőttek ítéleteit, elveit,

határozza meg elméleti szempontból a képeskönyv ismérveit, és differenciálja a képeskönyv és a képkönyv jellemzőit (Révész, 2019).

14 A vonatkozó nemzetközi kritika perspektíváit meghatározó *How picturebooks work* című tanulmány az „együttesen biztosított” jelentés kérdését helyezi középpontba. (Vö. Nikolajeva és Scott, 2006.).

15 Galda és Cullinan a képeskönyv szemiotikai kérdéseit vizsgálva megállapítja, hogy „a szöveg és az illusztráció együttesen komplexebb jelentést hoznak létre, mint külön-külön”. Idézi Martinez és Harmon (2012. 324. o.).

16 John Stephensre hivatkozik Fahmi (2015. 9–10. o.).

attitűdjeit, gondolkodásmódját közvetítő, a gyermeket „tárgyi helyzetbe hozó könyv” nem felel meg a jó gyermek- és képeskönyv kritériumainak (Çer, 2016. 78–81. o.).

A képeskönyvolvasás fizikai körülményeinek megteremtése

A képeskönyvolvasás erőfeszítést kíván a gyermektől, ezért a figyelmét támogató és a jó közérzetet biztosító körülményt meg kell teremteni a számára. Például ki kell alakítani a megfelelő fényviszonyokat, és célszerűen, alkalmazkodva a csoport létszámához, el kell rendezni az ülőalkalmatosságokat. Schlinkert megjegyzi, hogy célszerű az, ha a kisebb, legfeljebb négy-öt fős csoportok kanapén foglalnak helyet, így a gyermekek közvetlenül az óvodapedagógus mellett ülhetnek, esetleg egy fő ölben is – „a fizikai érintkezés biztonságot nyújt, különösen a történet fenyegetőnek vélt jeleneteinél” (Schlinkert, 2015). Nagyobb létszámú csoport esetén, óvodás- és kisiskoláskorban is, megoldást jelenthet az, ha a pedagógus a térben középen helyezkedik el, és a hangos felolvasást azzal egészíti ki, hogy a nyitott könyvoldalakat fel- és körbe mutatja, mégpedig úgy, hogy a gyermekeknek rövid, de elegendő ideje legyen rátekinteni a képekre. Bár ez utóbbi, körformációs bemutatás pedagógiai szempontból problematikus, már csak azért is, mert „a képeskönyvnézés tipikusan »bensőséges« atmoszférája nem teremthető meg,” Schlinkert úgy véli, néhány didaktikai-módszertani ellenpont adott esetben megoldást jelenthet. Javasolja a székek megszokottól eltérő, például félkör alakú elrendezését, párnák használatát, illetve azt, hogy a székeken a gyermekek a testmagasságuknak megfelelően helyezkedjenek közelebb vagy távolabb a könyvtől; a pedagógus használjon nagy méretű (pl. 34,2 x 45,5 cm-es) képeskönyvet, vagy vegyen igénybe technikai segítséget (projektor, laptop, e-book, interaktív könyv); arcjátéka és gesztusai legyenek élénkek, intenzívek és kifejezőek, mert csak így teremtheti meg a feltételeit az egyenletes figyelemnek és a felolvasást követő/kísérő gyermek és felnőtt közti párbeszédnek. „Mivel a pedagógusnak egyrészt a könyvre és a didaxisra kell koncentrálnia, másrészt a gyermekcsoportra figyelnie, nagyobb létszám esetén célszerű egy fő pedagógusnak segídeznie is” (Schlinkert, 2015).

Az óvodai tevékenységekben megvalósuló képeskönyvolvasás

A képeskönyvek nemcsak családi, otthoni környezetben lehetnek a mesemondás és az ismeretközvetítés eszközei, de minden olyan esetben az óvodákban is, amikor az intézmény és a pedagógusok megteremtik a feltételeit annak, hogy a gyermekek önként vegyenek részt a képekkel kísért mesélés eseményében és e közös élményszerzéshez kapcsolódó különféle tevékenységekben (megbeszélés, rajzolás, bábozás stb.) (Markt-Huter, 2018).

Míg egy szülő megteheti, hogy gyermekének impulzívan vagy akár a 'valami szépet szeretnék olvasni' „elve” alapján választ könyvet, addig a pedagógusnak a könyv általános kvalitásain túl figyelembe kell vennie az óvodai felhasználhatóság szempontjait is, mégpedig nemcsak a készségfejlesztési lehetőségek, de többek közt a nevelési-tanulási folyamat és körülményei megszervezhetősége vonatkozásában is (1. táblázat). Schlinkert *logisztikai* szempontból az óvodai képeskönyvhasználat négy formáját különíti el: (1) a képeskönyv közös olvasását a kommunikáló felek egyike kezdeményezi, (2) a képeskönyvolvasás szervesen illeszkedik egy projekt folyamatába, (3) a felnőtt és a gyermek(ek) a könyvet szelektíven használják, azaz csak egyes oldalait, egyes részleteit olvassák el és nézik meg, (4) a könyvek képeit a gyermekek az óvodai csoportszobában, a játéksarokban, az asztalnál stb. egyedül tekintik meg, maguknak, önállóan „olvasnak”. Az első két felhasználási mód feltételezi a könyv egészének áttekintését, a harmadik valamiféle módszertani fókuszú tevékenykedtetést, a negyedik pedig a gyermek egyéni, művészetek és irodalom iránti érdeklődésének a magasabb szintje meglétét (Schlinkert, 2015).

Az óvodai mindennapokban a képeskönyvolvasás eseménye és szituációja az intimitás és a biztonságos légkör megteremtése, a gyermek érdeklődésére irányuló, kitüntetett figyelem miatt önmagában is érték, ezért „*óvakodni kell a tevékenység pedagógiai feladatokkal történő túlterhelésétől (...), el kell kerülni azt, hogy a gyermekek észrevegyék a pedagógiai szándékot.*”¹⁷ „*A képeskönyvek együttes megtekintése kiindulópontot jelenthet a könyv tartalmáról szóló beszélgetéshez, játéktevékenységek megtervezéséhez vagy a történet szerepjátékként való szimulálásához,*” mindenekelőtt pedig a nyelvi és a narratív képességek megalapozásához és fejlesztéséhez (Markt-Huter, 2018). Összességében tehát a képeskönyv a rendszeres óvodai anyanyelvi-művészeti tevékenységek potenciális alapja, használatának bármely, fentebb felsorolt logisztikai formájáról legyen is szó.

17 Néhány képeskönyv, állapítja meg Schlinkert, kontraproduktív, azzal, hogy a pedagógiai szándékot a művészi elébe helyezi, az átélést és bevonódást megnehezíti vagy lehetetlenné teszi a gyermek számára (Schlinkert, 2015.).

1. táblázat

A képeskönyvek fontosabb jellemzői és kiválasztásuk kritériumai a korosztályosság figyelembevételével a Boston University Child Development Labs „Zero to three” programjának mérési eredményei alapján¹⁸

Életkor	Jellemzők és kritériumok
0-6 hónap	<ul style="list-style-type: none"> • A könyvek egyszerűen ábrázolják a hétköznapi tárgyakat, nagy méretű képekkel és tiszta, egyértelmű színekkel. • A könyvek vastag kartonból, szövetből vagy megfelelő minőségű műanyagból készülnek, tárgyi mivoltukban „tartósak”.
6-12 hónap	<ul style="list-style-type: none"> • A könyvek vastag kartonból, szövetből vagy megfelelő minőségű műanyagból készülnek, tárgyi mivoltukban „tartósak”. • A könyv mérete nagyobb. • A kiadványok a saját korosztályt és a gyermek számára ismerős környezetet (szék, asztal, labda, babajátékok stb.) bemutató képeket és fényképeket tartalmaznak. • Vizuálisan is bemutatják egy család tagjait (anya, apa, testvérek), egy ház vagy egy lakás helyiségeit.
12-24 hónap	<ul style="list-style-type: none"> • A kartonból készült képeskönyveket a család magával viheti utazáskor, tárolhatja a babakocsiban. • A képeskönyvek nagy méretű illusztrációkkal díszítettek és kevés bennük a szöveg. • A képek a gyermek mindennapi tapasztalatait, tevékenységeit tematizálják, például hintázás, homokozás, pancsolás, játék az építőkockákkal stb. • A könyvek alkalmasak a lefekvés előtti felolvasásra, képnézegetésre, segítik az alvás előkészítését. • A történetek cselekménye könnyen kiszámítható. • Jellemzők a rimes versek és a versszöveghez illeszkedő képek. • Kedveltek az állatokat bemutató könyvek, plüssjátékokról, járművekről, különféle mesterségekről, például rendőr, tűzoltó, gyermekorvos stb. szóló kiadványok. • A történetek a gyermekek tapasztalataira építenek.
24-36 hónap	<ul style="list-style-type: none"> • A könyvek több rövid történetet tartalmaznak. • Tartalmazhatnak rimes szövegeket is, amelyek cselekménye könnyen megjegyezhető és megismételhető. • A történetek ismétlődésre épülnek. • A képeskönyvek bemutatják a különféle tárgyak és dolgok méreteit, a mennyiségeket, valamint a számokat és a betűket. • A könyvek különféle kultúrákat és életmódokat, különböző bőrszínű embereket, gyerekeket mutatnak be.

18 A Boston University Child Development Labs weboldala. Letöltés: <https://www.bu.edu/cdl/bee/about-us/> 2021. május 30.

3-4 év	<ul style="list-style-type: none"> • A könyvek szövege humoros, tartalmazhat iróniát és ellentmondást, a stilisztikai eszközök változatosabbak. • Gyakoriak a nyelvjátékok. • Kedveltek a képsorozatokat tartalmazó és az úgynevezett forgatható („fordíts meg!”) könyvek. • Kedveltek a tárgyakat „elrejtő”, a gyermeket keresésre ösztönző/felszólító, összetett képdalakat tartalmazó, illetve a történetet vizuálisan többféleképpen összeolvashatóvá tevő könyvek. • A történetek elgondolkodtatják a gyermeket.
5-6 év	<ul style="list-style-type: none"> • A képeskönyvek a gyermekek speciális/egyéni érdeklődését is figyelembe veszik. • Kedveltek a könyvsorozatok, amelyekben az egyes könyvek/történetek főhőse azonos. • A könyvekben a szöveg mennyisége gyarapszik, a képek mennyisége csökken.

A képeskönyvhasználathoz kapcsolódó tevékenykedtetés szakaszai¹⁹

A képeskönyv olvasás körülményeinek és logisztikai formájának kialakítása után a „használat” *bevezető szakaszában* a pedagógus feladata a motiválás, a képeskönyv témájának felvezetése, a fontosabb alapismeretek kialakítása (például szereplők, állatok nevének közlése), továbbá a gyermekek közelmúltbeli, vonatkozó tapasztalatainak feleleveníttetése. Ez utóbbi eredményességének érdekében bábót is lehet használni. A bevezetés célját szolgálhatja a képeskönyv címlapjának „borítótechnikával” történő bemutatása (ennek lényege a könyvborító eltakarása, majd részleteinek lassú láthatóvá tétele azzal a céllal, hogy az előbukkanó figurák erős látványi impulzust adjanak a gyermekeknek),²⁰ továbbá a rövid játék vagy a dalolás is.

A *megvalósítás szakaszában* a pedagógusnak a könyv minden oldalát előre megtervezett módon kell bemutatnia, és a prezentálás közben figyelnie kell arra, hogy a gyermeket ne „bombázza szóáradattal”, hogy hagyjon számára időt arra, hogy a képet megtekintse, hogy elmélkedni és kérdezni tudjon. A történet akár felolvasással, akár „elmeséléssel” (azaz szabad szövegformálással) is közvetíthető – a választás elsősorban a könyv jellemzőitől és a pedagógiai céloktól függjön. A megvalósítás szakaszában a pedagógus tegyen fel kérdéseket és adjon impulzusokat a beszélgetéshez.

A képeskönyvhasználat *utolsó szakasza az elmélyítés és ellenőrzés, a transzfer és a megvalósítás* metodikai lépéseiből áll. Először is a pedagógusnak meg kell győződnie arról, hogy a gyermek megértette-e a történetet. Ennek érdekében javasolt a könyv

19 A jelen tanulmány az egyes szakaszok jellemzőit Gold és Gibson, valamint Schlinkert koncepcióit alapul véve mutatja be (Gold és Gibson, 2001; Schlinkert, 2015).

20 Nem javasolt a báb és a borítótechnika gyakori alkalmazása.

ismételt átlapozása, a borító újbóli, közös megtekintése. Ezután (lásd transzferszakasz) a gyermek figyelmét át kell vezetni a képeskönyv virtuális világának szintjéről a valóságos világ szintjére. A két szint közötti kapcsolat megvilágítása gyakran nehéz szakmai feladat, például akkor, amikor azt kell a gyermek számára beláthatóvá tenni, hogy a virtuális világ állatfiguráinak tulajdonságai emberek tulajdonságaira vonatkoztathatók. A transzferáláshoz hozzátartozik továbbá a gyermekek motiválása az új, a saját szöveges-képi élmény elbeszélésére. Nem elegendő pusztán azt megkérdezni, „tetszett-e a történet mindenkinek?” Végül (lásd megvalósítás lépése) a más óvodai tevékenységekkel szerzett tapasztalatokat (például festés, szerepjáték) össze kell kapcsolni a friss meseélménnyel. A pedagógus feladata a téma megtartására való ösztönzés, az irányítás és az eredmények bemutatására való késztetés.

Gold és Gibson a képeskönyvhasználatot mint óvodai tevékenységet szociális szempontból, illetve más óvodai tevékenységi formák viszonylatában mutatja be, és a folyamatot három fázisra tagolja. A befogadás első fázisában a gyermek a képeskönyvi tartalmat összekapcsolja a saját élettapasztalataival. A második fázisban a képeskönyvből szerzett irodalmi élményeit társai irodalmi élményeihez viszonyítja: a kontextualizálás lényege a kortársi szellemi környezet felfedezése. A harmadik fázisban a gyermek által szerzett ismeretek absztrahálódnak, egyetemes fogalmak, tágabb összefüggések megérteséhez vezetnek el (Gold és Gibson, 2001).

A képeskönyvhasználattal megvalósuló dialogikus olvasás

A felnőtt és a gyermek közös képeskönyvolvasása különbözik minden más meseközvetítési és befogadási módtól, nemcsak azért tehát, mint erre a fentiekben már utaltunk, mert két médium *együttműködésének* adekvát dekódolását feltételezi, hanem azért is, mert e mediális kettősség érzékelése és megértése kitágítja magának a mesélésnek mint kommunikációs eseménynek a határait. Kommunikációs és metodikai szempontból ugyanis csak akkor beszélhetünk e könyvtípusnak megfelelő befogadásról, „olvasásról” és a képeskönyv mint entitás adta potenciák kihasználásáról, ha a hangzó szöveg nem az írott pusztá repetálása. Több ennél – egyetlen előtagba sűrítve a több, a más lényegét –, mert „meta”-beszédet indukál.

A szakirodalom a szöveghű hangzónyelvi interpretáláson túli, utáni, a szemiotikai értelemben „-ról/-ről” típusú beszédet olyan fogalmak segítségével közelíti meg, mint dialogikus olvasás, kontextualizált és bővített beszéd, kommunikációs impulzus stb.

Schlinkert részletesen bemutatja a *dialogikus olvasás* két alaptényezőjét, a kérdést és az impulzust, melyek generálódásának feltétele, hogy a könyv képei, valamint szöveg-kép viszonyai megfelelő minőségűek legyenek, továbbá hogy a könyv feleljen meg a korosztályosság szempontjainak is. A *kérdések* legyenek nyílt végűek, rövidek és érthetőek, az igen-nem választ igénylő kérdéseket kerülni kell, hiszen ezek nem adnak teret a fantáziának és a differenciált nyelvi kifejezéseknek. A ki?, a hol?, a mit? stb. és

főként a miért? kezdetű kérdések megválaszolása viszont fejleszti a nyelvhasználatot és a gondolkodást. Lényeges, hogy a felnőtt, azon túl, hogy a történet különböző tartalmi elemeire irányítja a gyermek figyelmét, ne feledkezzen meg a szubjektív tartalmak feltérképez(tet)éséről sem (például megkérdezheti azt, hogy a gyermek hogyan érezte magát a mesemondás közben, mit gondol a képeskönyv témájáról, vannak-e a témával kapcsolatban tapasztalatai stb.). Bár az óvodáskorú gyermeket semmiképpen nem kell iskolás módon „kikérdezni”, cél lehet annak felmérése, hogy a hallott történet logikai menetét megértette-e. Schlinkert javasolja, hogy a metódus legyen indirekt, tartalmazzon a beszélgetés például „nonszensz” vagy „provokáló” kérdéseket (tegyen úgy a pedagógus, mintha nem tudta volna követni a történet menetét – a nyilvánvalóan rossz állítás így abszurd perspektívát adhat a mesének, kiprovokálva a gyermek megnyilvánulását); vagy épüljön eszközhasználatra (például időnként bukkanjon fel a könyv mögül egy báb, és a pedagógus rajta keresztül kommunikáljon.)

A képeskönyvhasználat metakommunikatív tényezői az *impulzusok* is, melyek, mivel nem direkt, a gyermeket nem közvetlenül szólítják meg, ezért lehetővé teszik számára a szabad kifejezést. Impulzív hatásúak maguk a képek is, hiszen a lapozás során újabb és újabb vizuális felfedezésre sarkallnak: „*minden új kép egyenlő egy új impulzussal*” (Schlinkert, 2015).

A pedagógus által adott impulzus gyakran nem egyéb, mint az arckifejezés megváltoztatása, gesztikulálás vagy néhány onomatopoeia alkalmazása. Fontosak természetesen a verbális impulzusok is (2. táblázat), melyeket azonban a képeskönyvolvasás alatt a vizuálisan közvetlen hatást gyakorló mimikának és gesztusoknak kell kísérnie. Az impulzusadásban a pedagógus fantáziája és pedagógiai érzékenysége jelentős szerepet játszik – ez utóbbinak a túlstimulálás szabályozójaként kell működnie, különösen akkor, ha a gyermeki reakcióban megszorodnak a „nem kívánt”, a témától elvezető, a pedagógiai koncepcióba nem illeszkedő állítások és megjegyzések.

2. táblázat

A képeskönyvhasználatot segítő impulzusok jellemzői Heinz Schlinkert koncepciója alapján

A képeskönyv-befogadást segítő impulzusok
A képhez fűzött egyszerű megjegyzések, például: „Nagyon sötét van ott...”
Spontán megnyilvánulás, érzelemkifejezés, felkiáltás stb. Például: „Ó, milyen kedves” „Remek!” „Né-é-ézd!”
Rámutatás a kép egy részletére.
Visszalapozás a könyvben, például egy összehasonlítási feladat elvégzése közben.
Arckifejezések, dühösség, meghökkenés, öröm stb. kifejezése.
A könyv speciális effektusainak kihasználása, működésbe hozatala. Például: érintés, simítás, tükrözések elvégzése stb.

Whitehurst és munkatársai nyolcvanas években született tanulmányára hivatkozva Folsom (2017) hangsúlyozza, hogy a dialogikus olvasás metódusát az óvodáskorú gyermekek nyelvi készségeinek fejlesztésére dolgozták ki,²¹ így az óvodai intézményi nevelésben e metódus átstrukturálás nélkül is, ma is, eredményesen alkalmazható. A koncepció lényege a következő. Az interaktívan vagy párbeszéddekkel megvalósított képeskönyvolvasás három metodikai szintből áll, az *első szintet* a – fentebb már említett – ki?, hol?, mit? stb. kezdetű kérdések alkotják, melyek feltevésének elsődleges célja a szöveg és a kép könnyen értelmezhető elemeinek egymásra vonatkoztatása: a gyermeknek a hallott információ vagy a megtekintett kép alapján kell válaszolnia a kérdésekre, illetve rámutatnia a kérdezett tárgyra. Ezen a szinten a pedagógus új szavakat tanít és rögzít, tudniillik a kérdésre konkrét válaszokat vár. A *nyitott kérdések* metodikai szintjének célja a gyermek történettel kapcsolatos reflexióinak megismerése, ezért a felnőtt a kérdéseivel beszédre, a mese értelmezésére ösztönzi a gyermeket. (Például: Mi történik a mese befejezésében?). Végül az *összetett kérdések* szintjén a szöveges és a képi összetevők megértésének kontrollálása a cél. A kérdések itt már eltávolítják a gyermeket a történettől, továbbá segítik a történetet a saját élettapasztalataival összekapcsolni. Például: Ki volt a főszereplő? Mit éreznél, ha ez történe veled?

Leech és Rowe (2014) a képeskönyves mesélés folyamatának két szövegtípusát különbözteti meg, a bővített és a kontextusos beszédet. A kiterjesztett vagy *bővített beszéd* túlmutat az „itt és most”-helyzeten, segít absztrahálni az elhangzott történetet. Gyakori alkalmazása javítja a nyelvi készségekhez és a kognitív funkciókhoz kapcsolódó teljesítményeket, stimulálja azt a beszédtypust, amelyet a gyermeknek az iskolában meg kell ismernie (megnyilatkozások feldolgozása, válaszok megfogalmazása). Négy típusa különíthető el: a múltban történt vagy a jövőben bekövetkező eseményekről való beszéd (*elbeszélés*), a cselekvésekről, oksági viszonyokról, a különféle történetekről szóló *magyarázat*, a képeskönyvhasználat előtti, a gyermek előzetes tájékoztatása célját szolgáló, analitikus gondolkodása fejlődését segítő *előjelző* szöveg. Ez az utóbbi szövegtípus a gyermek számára ismert témákat tartalmaz, az általa is megtapasztalt dolgokról szól, ezért beépítése megsejtethet bizonyos fordulatokat, a gyermeket elgondolkodtatja. Az előjelző szövegeket a felnőttek gyakran ékelik be a mese menetébe. A bővített beszéd negyedik típusa a *tesztkérdés*, melynek célja az ellenőrzés: a felnőtt szándéka megtudni, hogy a gyermek érti-e a történetet.

A *kontextusos beszéd* az „itt és most”-ra összpontosító beszéd, célja a történet egyes részleteinek újragondolása, összefoglalása, egy-egy illusztráció témájának, figurájának azonosítása. A kontextusos beszéd megértése és megképzése kisebb kognitív feladat, mint a bővített beszéd (de)kódolása; a gyermeknek nem kell túllépnie a nyomtatásban vagy az illusztráción keresztül nyújtott információkon, kevésbé kell elemző módon gondolkodnia.

21 A dialogikus olvasás módszerét más életkorú, majd fogyatékkal élő, illetve angolul tanuló gyermekek oktatásában csak a későbbiekben alkalmazták.

A képeskönyvolvasás sine qua nonját tehát a bővített beszéd jelenti, amely amellett, hogy nem képezi gátját annak, hogy a gyermek szórakozzon, hogy belemerüljön a történetbe és a látványba, összetett kognitív feladatokra is sarkallja. A megvalósításhoz persze kell a felnőtt mint a kommunikációs eseményben összetett szerepet játszó partner átgondolt metodikája és stratégiája.

A képeskönyv-befogadás és -közvetítés feladatának összetettsége és problematikus pontjai

A képeskönyv befogadójának a szöveggel és képekkel közvetített történetek megértéséhez amellett, hogy dekódolnia kell a szimbolikus ábrákat, képesnek kell lennie a megjelenített tárgyak, figurák kontextualizálására és absztrahálására, valamint annak a döntésnek a meghozatalára, hogy a kép mely információit szükséges a valóságra vonatkoztatni. Mindehhez pedig azt, ami fantasztikus és képzeleti, tudnia kell megkülönböztetni attól, ami reális. A képeskönyvek befogadása összetett kognitív folyamat tehát, és ezt a megállapítást ma már nemcsak az elméleti kutatás hangsúlyozza, de a módszertani tárgyú írások is: egyre több publicitást kapnak a családi és intézményi képeskönyvhasználat praxisára rávilágító példák, illetve azok az empirikus kutatási eredmények, amelyek adatokkal támasztják alá a korábban csak pedagógiai élményként/megsejtés-ként aposztrofált mindennapi intézményi tapasztalatokat.²²

A kognitív funkciókhoz kötődő feladatok összetettségének és nehézségi fokának érzékeltetésére, a teljesség igénye nélkül, néhány, magyarázattal kísért példát idézünk.

1. példa

Egy kék szőnyeg rajzát több óvodáskorú gyermek vízfelület ábrázolásaként értelmezte: „Ugrik, ugrik a vízbe” – mondta az egyik gyermek, noha sem az illusztráció, amely egy ágygal és éjjeliszekrényvel bebútorozott szobát ábrázolt, sem pedig a szöveg, amely a főhős és a macskája történetét beszélte el, nem utalt vízre.

Keveset tudunk arról, hogy a gyermekek mit érzékelnek és értenek meg a képekből, hogyan viszonyítják egymáshoz a képi elemeket, hogyan strukturálják a saját tudásukat. A képek értése látványi tapasztalást (is) feltételez, de ennek meglétéről a felnőtt többnyire csak verbális információkon keresztül értesülhet (*Canut és Vertalier, 2012*).

2. példa

Egy négyéves gyermek egy képeskönyv borítóját nézi, amely az ajándékcsomagokat szemből nézetből ábrázolja, és ez számára láthatóan azonosítási problémát jelent,

²² A magyar nyelvű szakirodalomban lásd erről többek közt Szinger, 2008; Nyitrai, 2015; Juhász, 2017.

ezért összpontosítva a reprezentációs „rejtélyre”, magyarázatot keresve, bizonytalanul mondja:

Gyermek: *Igen, összeha(j)tották az ajándékot.*

Felnőtt: *Összehajtogatták az ajándékot? Így?*

Gyermek: *Így és utána így, meg utána így, meg így csinálták.*

(A gyermek mozdulatokkal mutatja be az ajándék „hajtogatás” műveletét, az ajándék elég laposnak tűnik.)

Felnőtt (megértve a gyermek mozdulatait): *Ah! Úgy érted, hogy csak az ajándék egyik oldalát látjuk, igen, nem látjuk az egész ajándékot. Úgy néz ki, mintha egy egész lapos ajándék lenne (Canut és Vertalier, 2012).*

A könyvek képei „szegényebbek”, mint a valóságos élet kínálta képek, hiszen az előbbieket csak egyetlen vizuális perspektívából láttatják a választott témát. Hiányzik belőlük a mélység, a mozgás parallaxisa, a változó árnyékok, olykor felbontásuk is alacsony. Bár köztudottan a kétdimenziós képnek vannak saját, közvetett eszközei arra, hogy a harmadik dimenziót pótolja, a gyermekkönyvek illusztrációinak eszköztára – a korosztály ismereteinek figyelembevételé miatt – ebből a szempontból kétségtelenül szűkös.

A képeskönyvek ábrázolásai és a valóságban létező tárgyak nyújtotta látvány közötti különbségek azonosítása nehézséget jelenthet a gyermeknek, különösen akkor, ha az ábrázolás szimbolikus, és megértéséhez kulturális kódok ismeretére is szükség van.

3. példa

Egy felnőtt egy hároméves gyermeknek megmutatja Michel Gay *Petite auto* című könyvét, amelyet kommentál. A gyermek figyelmesen és némán hallgatja a történetet, egészen a végéig, közben nézi a képeket. Aztán megkérdezi: „Hol van Toto?” A cím kétértelműséget eredményező vokális megvalósítása, [petitoto] arra készítette a gyermeket, hogy az eredeti, az írott szó implikálta tagoltságtól eltérő szegmenst konstruáljon: [peti] [toto]. Ez az „értelmezés” a felnőttet váratlanul érte (Canut és Vertalier, 2012).

A gyermeket, aki még nem tud olvasni és nem ismeri a felnőttek vizuális jelzéseit sem, csak a mesélő személy hangja orientálja, csak a hang segíti abban, hogy eligazodjon a grafikai jelek, az elrendezés térbeliségére utaló jelzések stb. közt. A hallott szöveg szegmentálása és vonatkoztatása az ábrázolt világ egyes elemeire ezért gyakran „szabálytalan”, nem konvenciózus, nem adekvát, ugyanakkor jól mutatja a személyes tapasztalatokra épülő fantáziavilág működését, illetve a hiányos ismeretek pótlására, az egészre tételre irányuló törekvést.

4. példa

A felnőtt a négy és fél éves gyermeknek Colin McNaughton: *Tout à coup* című meséjét olvasta fel, amely arról szól, hogy a kismalac nem veszi észre a farkas egyébként sikertelen (egyébként sikertelen) támadásait. A farkast, annak ellenére, hogy szerepe központi, a szöveg egyáltalán nem nevezi meg, ugyanakkor a képek mindegyike ábrázolja. Felnőtt: *...a farkas minden alkalommal összetörte magát.*

Gyerek: *Igen.*

Felnőtt: *Ó, igen! Minden alkalommal!*

Gyerek: *Igen, nézd!* (A gyermek az utolsó dupla oldal ábrázolására mutat: a farkas hor-dágyon fekszik, a kép alatt azonban nincsen szöveg).

Felnőtt: *Most a farkaskórházba megy, igen, az utolsó képen látjuk, hogy a farkaskórházba megy.*

Gyerek: *De miért nincs megírva ez a történetben?*

Felnőtt: *Igaz, a történet egyszer sem szólt a farkasról, mi?*

Gyerek: *Miért / de / de miért nem készítettek képet a kórházban, és még egy második képet?* (A gyermek rámutat a történetet közvetítő előző oldalakra).

Felnőtt (felismerve, hogy a gyermek a két könyvoldal illusztrációja alapján közvetített tartalmat be akarja építeni a történetbe): *Miért nem készítettek még egy képet annak magyarázatára, hogy a farkas kórházba megy?*

Gyermek: *Igen.*

Felnőtt: *Hm, nem tudom, meg kell kérdezned a könyv alkotóit.*

Az önillusztráló szerzők gyakran törekszenek arra, hogy a szöveg és az illusztráció viszonya „komplementer” legyen, azaz az illusztráció és a szöveg jelentés-összefü-géseit a befogadó csak „vízzáró utakon” keresztül tudja követni. A komplementaritás ugyanakkor – mivel művészi alkalmazásának a legfőbb célja éppen a redundancia kizárása – megszünteti az értelemképzés gyermekek számára gyakran még szükséges mankóit. A redundancia teljes hiánya megértési nehézségeket okozhat a gyermekeknek (Canut és Vertalier, 2012).

5. példa

Felnőtt: *Van-e valami, ami nem tetszik a képen?*

Gyermek: *Hát a borz egy kicsit, mert egy kicsit olyan, mint egy banán.*

Felnőtt: *Hm, és nem is ismerted fel először ugye, hogy ez egy borz.*

Gyermek: *Igen.*

Felnőtt: *Ha te lennél a rajzoló, akkor mit változtatnál meg ezen a képen?*

Gyermek: *Hát azt, hogy a borz ne ilyen hosszúkas legyen, hanem kicsit ilyen kerekebb.*

Felnőtt: *Értem. És a többi állat ábrázolása rendben van? A többi állatot szépen rajzolta meg az illusztrátor?*

Gyermek: *Szerintem ...*

Felnőtt: *Úgy összességében, ha ránézel a képre, tetszik neked?*

Gyermek: *Szerintem igen.*²³

23 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. Lázár Ervin: *A fába szorult hernyó* (illusztrálta Kárpáti Tibor) című meséjéről szóló beszélgetés adatfelvevője Soszterics Ágnes volt. A mese módszertani feldolgozásának szempontjaival kapcsolatban lásd *Daróczi Gabriella* írását (2017).

Az irreális ábrázolások, például a rajzfilmszerű képek, a valószerűtlen helyzetek, az emberi tulajdonságokkal felruházott állatok reprezentációinak értelmezése kihívást jelent a gyermekeknek. A pedagógusnak ezért tudnia kell, hogy egy képeskönyv, adott esetben, a kitűzött nevelési-oktatási cél megvalósítására alkalmas-e. A nem fiktív, azaz tárgyszerű ismereteket közlő képeskönyvek a gyermek számára még ismeretlen dolgokról, például állatfajokról, növényekről, kultúrákról adhatnak megbízható információkat,²⁴ a fiktív könyvek viszont a művészetek befogadását készíthetik elő. A hibrid kiadványok, melyek narratíváját a tényszerű információk és a kitalált történetek kombinációi képzik meg, a befogadás folyamatának (a három felsorolt könyvtípus közül a leginkább) körültekintő, módszertanilag jól strukturált facilitálását feltételezik.

6. példa

A felnőtt a hatéves kislánynak felolvasta Andersen: *A rút kiskacsa* című meséjét, majd beszélgetést kezdeményezett a meséről és a könyvben látható illusztrációkról.

Felnőtt: *Mutatok egy képet. Nézd meg, mit látsz a képen?*

Gyermek: *Egy tyúkot, egy cicát meg egy... ezt. (Rámutat a képen a kacsára.)*

Felnőtt: *Na, az micsoda? Mi lehet az szerinted?*

Gyermek: *Kacsa.*

Felnőtt: *Egy kacsa, igen.*

(...)

Felnőtt: *Ha a kép alapján kellene választanod kedvencet a mese szereplői közül, kit választanál?*

(A gyermek rámutat a képen a kiskacsára.)

Felnőtt: *A kiskacsát?*

Gyermek: *Bólogat.*

Felnőtt: *Miért őt választanád?*

Gyermek: *Mert ő szép lúddá változik.*

Felnőtt: *Tetszik-e neked ez a kép?*

Gyermek: *Igen.*

Felnőtt: *Miért tetszik? Mi az, ami tetszik a képen?*

Gyermek: *A ház.*

Felnőtt: *Szép a ház?*

(A gyermek bólogat, és végigsimogatja a képen a házat.)

Felnőtt: *Szép színes?*

Gyermek: *Igen.*

24 Ganea és munkatársai az antropomorf állatábrázolások gyermekekre gyakorolt hatását vizsgálva állapítják meg, hogy a gyermekek hajlamosak emberi tulajdonságokkal felruházni és antropomorf lényekként elképzelni a valóságban még nem látott állatokat, ha a képeskönyvek képi és nyelvi ábrázolásmódja antropomorfizáló. A kísérletekben a képeskönyvek különösen a 3-5 éves, városi gyermekek állatokkal kapcsolatos fogalmi ismereteire voltak hatással. V.ö. Ganea, Canfield, Simons-Ghafari és Chou, 2014.

Felnőtt: *Van-e valami olyan dolog, ami nem tetszik neked ezen a képen?*

Gyermek: *Rámutat a képen a kiskacsára.*

Felnőtt: *A kiskacsa?*

(A gyermek bólogat.)

Felnőtt: *Miért nem?*

Gyermek: *Mert fekete. Nem láttam még fekete kacsát.*

Felnőtt: *Ez igaz.* (A felnőtt tudja, hogy a gyermek tényleg nem látott még fekete színű kacsát.)

Gyermek: *Ha te lennél a rajzoló, akkor változtatnál valamit a képen?*

(A gyermek bólogat.)

Felnőtt: *Mit változtatnál meg?*

Gyermek: *Azt, hogy nem fekete lenne a kacsá.*

Felnőtt: *Hanem? Milyen színűre festened?*

Gyermek: *Sárgára... meg narancssárgára.*²⁵

A képeskönyvet szemlélő gyermeknek a legnagyobb kihívást valószínűleg a képi ábrázolás szimbolikussága jelenti. Azon túl ugyanis, hogy meg kell értenie azt, hogy a képeskönyv egy külön entitás, azaz nemcsak tárgyi voltában különül el a környezet más entitásaitól, de az információközvetítés módjában is különbözik azoktól, meg kell tapasztalnia azt is, hogy ezt a „más valamit” (a könyvek történetmondásának szimbolikusságát) hogyan lehet a valóságosan megtapasztaltra vonatkoztatni.

Egy, a gyermek számára ismeretlen állatról, például a dél-amerikai tengerimalacról (vagy a fenti példában a hattyúról) szóló tájékoztató könyv (illetve mese) olvasásakor a gyermeknek először is meg kell értenie, hogy mit jelent az, hogy ő egy könyvet olvas, amelyben lapozható oldalak vannak, és olyan képek, amelyek a tengerimalacokat két dimenzióban ábrázolják. Azt is fel kell ismernie, hogy ezek az ábrázolások azzal a céllal jöttek létre, hogy rajtuk keresztül a valóságban létező tengerimalacok megismerhetővé váljanak. Másképpen fogalmazva, a szimbólumot a képeskönyv olvasója akkor tudja dekódolni, ha megérti, hogy a könyvben szereplő kép egy másik entitást ábrázoló objektum. Mindez összetett kognitív feladat a gyermekek számára, különösen azért, mert az illusztrációk nem vagy alig valóságreferensek (például antropomorf vagy fantáziaelemeket tartalmaznak – lásd a fenti példa gyermekszerűvé tett állatfiguráját, a szomorú „arcú” kiskacsát –, vagy képzelt entitásokat, tündért, unikornist stb. jelenítenek meg), továbbá azért, mert a figurális ábrázolások mellett a könyvoldalak vizuális absztrakciókat (betűket, számokat) is tartalmaznak (Strouse, Nyhout és Ganea, 2018).

A fenti példák mutatják, hogy a történetek megértésével kapcsolatos nehézségeknek gyakran az illusztrációk képi komplexitása vagy a szöveg-kép kapcsolatok összetettsége a forrása. A dekódolás „zörejét” persze a szöveg is okozhatja, hiszen az óvodáskorú

²⁵ Az adatfelvétellel kapcsolatban lásd a 23. lábjegyzetet! Az Andersen-mesét illusztrálta Paulovkin Boglárka, az adatfelvevő Zsiga Tamara volt.

befogadókat a képeskönyvek metaforikus (az általuk leginkább ismert, az elsődleges nyelvi kódokból építkező köznyelvtől *eltérő*) nyelve szintén feladat elé állítja. Köztudott, hogy az óvodáscsoportok a gyermekek anyanyelvi készsége szintje, nyelvi ismeretei szempontjából gyakran igen heterogének, így e két tényező, azaz a gyermekek nyelvi-irodalmi tapasztalatai közti egyéni különbségek, valamint a képeskönyvek jellemzően magasabb nyelvi normái miatt a hangzó szóval közvetített történetek befogadása nem egyformán eredményes. A kritika szerint a képeskönyv szövegének „felelőssége” e tekintetben elsősorban a már említett metaforikussággal, a beszélő pozicionálásának módjaival, a hétköznapi beszédetől eltérő mondatszerkezettel és névmáshasználattal, az intertextuális és kulturális utalások ismeretlenségével, a karaktersztereotípiák kiterjesztésével, a lineáris időábrázolás megbontásával, a térábrázolás összetettségével stb. áll összefüggésben.

Camut és Vertalier esettanulmányában szerepel egy ideillő reprezentáns példa egy hároméves kislány mesereprodukciójáról, pontosabban arról, hogy a gyermek a képi médiumra támaszkodva hogyan győzte le a szöveg dekódolása során mutatkozó nehézségeket. A kislány nem értette meg a szövegkontextusból, és többszöri elmesélés után sem, hogy mit jelent az a szó, hogy falatozás, ezért amikor a történetet felidézte, a saját elbeszéléséből ezt a szót kihagyta. Továbbá nem értette meg a metafora („rágcsálnivaló”) jelentését, azaz a főnév két nyúlra (mint a róka cselekvésének célpontjaira) tett utalását sem. Ezért a képre mutatott, a képet hívta segítségül: a számára hiányzó információt a vizuális csatorna segítségével pótolta (Camut és Vertalier, 2021).

Az óvodáskorú gyermek gyakran nehezen érti meg azt, hogy ki a beszélő, problémát okoz számára a narrátor és a szereplő szavainak elkülönítése, különösen akkor, ha a narrátor jelöletlen, és a mese rögtön párbeszéddel kezdődik. Az egyes szám első és második személyű névmás használata is problémát okozhat, hiszen az „én” és a „te” szavak a mesét hallgató kisgyermeknek a valóságos beszédhelyzetben benne levő „szereplőket” jelenti, azaz őt, saját magát és a felnőtt felolvasót. Ezt a referenciális kettséget tovább komplikálhatja azután a kép azzal, ha a virtuális „én” és a virtuális „te” figuráját külső nézőpontból ábrázolja, még inkább pedig azzal, ha egyes könyvoldalakon külső, más oldalakon viszont belső nézőpontból láttat.

A beszélők azonosításával kapcsolatos problémák gyakran abból adódnak, hogy a neveket tartalmazó tagmondatok „közbeékeltek”, illetve a szereplőkre helyettesítő névmásokkal utalnak. Olykor a névmás és az ige megszokott sorrendje is felcserélődik bennük. Az olyan közbeékelések pedig, mint a „felkiáltott” vagy a „mondta”, mivel a mindennapi kommunikációban közbeékelő formában nem fordulnak elő, a hangzó szöveg megértését szintén megzavarhatják (Camut és Vertalier, 2012).

Ahhoz, hogy azok a kisgyermek, akik még nem olvasók, érzékeljék és megértsék az implicit irodalmi utalásokat, értékelni tudják a nyelvi humort, a mese és az illusztrációk összetett idő- és térábrázolását, a kulturális emblémákat, tapasztalattal és előismertekkel kell rendelkezniük. Ezek hiánya megértési problémát okoz, elkedvetlenítheti a gyermeket. Nevelési-oktatási szempontból elengedhetetlenül fontos ezért az, hogy

a képeskönyvek közvetítői legyenek tisztában mind az esztétikai, mind a didaktikai kritériumokkal, és vegyék figyelembe a korosztályosság szempontjait. Lásd ezzel kapcsolatban az alábbi két táblázatot (3. és 4. táblázat)!

3. táblázat

A gyermekek érdeklődése, valamint a gyermek- és képeskönyvek jellemzői a korosztályosság szempontjából Timm Albers (Universität Paderborn AG Inklusive Pädagogik) klasszifikációja alapján²⁶

Életkor	A gyermekek érdeklődése, valamint a gyermek- és képeskönyvek jellemzői
1 év	Ajánlottak a kis méretű, vastag lapú könyvek, melyek oldalanként egy-egy témát tartalmaznak. A gyerekek már tudnak lapozni, és felismerik a képeket: egyszerűbb példák esetében a képi ábrázolást tudják vonatkoztatni a mellette elhelyezett valós tárgyra.
1,5 év	Az érzékelési formák (hallás, látás, tapintás stb.) közti kölcsönhatások egyre inkább kiépülnek és finomodnak. A könyvekben szereplő képeket felismerik a gyermekek, és a hallottak alapján meg tudják nevezni a képeken ábrázolt tárgyakat is, illetve képesek rámutatni azokra.
2 év	A gyermekek megérthetik már azokat az összefüggéseket, amelyeket a történetekben szereplő rövid jelenetek vagy epizódok mutatnak be. Az egyszerű történetek akár már arra is alkalmasak lehetnek, hogy a felnőtt és a gyermek közösen eljuttassa vagy elmesélje azokat. A könyvek ebben az életkorban a szókincs elsajátításának motorjai.
3 év	A gyermekek szókincese erőteljesen növekszik, meshallgatóként és a képeskönyvek szemléltőként már bonyolultabb mondatkonstrukciókat is megérthetnek és használhatnak. A képeskönyveknek ma már nagyon fontos szerepet kell betölteniük az anyanyelvi fejlesztésben, és természetes részét kell képezniük a mindennapi óvodai életnek. A gyermekeknek ebben az életkorban már vannak kedvenc témáik és könyveik.
4 év	A gyermekek képesek összehasonlítani a könyvek történeteit a saját tapasztalataikkal. Érzéseiket, vágyaikat, érdeklődési körüket csakúgy, mint félelmeiket fokozottan figyelemmel kell kísérnie a mesélő felnőttnek, mivel a képeskönyvek alkalmasak arra, hogy a mesélés során segítsenek ezeknek az érzelmeknek a feldolgozásában.
5-6 év	A gyermekek kíváncsiak csoporttársaik ötleteire is, saját szerepjátékaikba végigjátsszák a könyvekből megismert történeteket. Érdeklődnek a számok és a betűk iránt. A könyveknek a gyermekek egyéni, speciális érdeklődésének is meg kell felelniük.
7 év	Az óvoda-iskola átmenet időszakában a hangsúly az olvasáskészség megalapozásán és kialakításán van. A gyermekek ekkor különösen szeretnek együtt, illetve felváltva olvasni egy felnőttel; szívesen támaszkodnak a képi/illusztrációs tartalmakra.

26 V. ö. Albers, 2015.

4. táblázat

A Boston University Child Development Labs „Zero to three”-program kutatóinak iránymutatásai és tanácsai a képeskönyvek otthoni és óvodai használatához²⁷

Javaslatok a képeskönyvek otthoni és óvodai használatához

- Mindennap meg kell teremteni a gyermekkönyvek használatán alapuló foglalkozások feltételeit, ki kell alakítani a megfelelő környezetet és körülményeket.
- A csoportos, illetve társas olvasás ne csak a megszokott környezethez kötődjön, képezze részét például a kirándulásokhoz, a különféle játékokhoz kapcsolódó tevékenységeknek.
- A gyermekeknek meg kell tapasztalniuk azt, hogy az olvasás szórakoztató és inspiráló.
- Nem elvárás az, hogy a felnőtt a gyermeknek a teljes könyvet felolvassa, fontos ugyanakkor a rendszeres felolvasás.
- Az a könyv jó, amelynek illusztrációi ösztönzik a mesélőt és a hallgatót a történet kibontására.
- Hasznos az olvasott történetek eljátszása.
- A felnőtt kérje meg a gyermeket a lapozásra.
- Amennyiben a gyermek szeretné, a felnőtt engedje meg a gyermeknek, hogy kihagyjon egyes oldalakat.
- Beszélgessünk a címről és a borítóról, vezessük fel a témát.
- A felnőtt-gyermek társas olvasása segíti a gyermek figyelmét ráirányítani a szóképekre/az írásképre, és elősegíti a gyermek számára az írott nyelv megértését.
- Adjon a felnőtt karaktereket a szereplőknek: más-más hangon szólaltassa meg a mesei figurákat, adott esetben használja az egész testét a felolvasáshoz, tegye ezzel élénkebbé az olvasást, bővílje el a gyermekeket.
- A mesélő felnőtt kérdezze meg a gyermekek véleményét a történetről.
- Engedje meg a szülő/a pedagógus a gyermekeknek azt, hogy kérdéseket tegyenek fel, hogy elmondják a történetet vagy annak számukra érdekes részleteit.

A képeskönyvek fejlesztő hatása

Egy képeskönyv olvasása többnyire a szórakoz(tat)ás igényével kezdődik, a használatához kötődő események és tevékenységek később azonban rendszerint messze túlmutatnak ezen a funkción. A fenti példákából a fordított perspektíva ellenére is kitűnhetett, hogy az esetleges dekódolási problémákat és nehézségeket jó módszerekkel, adekvát pedagógiai stratégiával és preventív szemlélettel ki lehet küszöbölni, sőt, felismerve a komplexitásban rejlő potenciákat, mindezt előnyként lehet és kell kezelni. A mediálisan összetett képeskönyv olvasása, használata az óvodáskorú gyermek ismereteit bővíti, készségeit fejleszti. Az alábbi táblázat a nemzetközi, módszertani szakirodalomban

27 Boston University Child Development Labs

leggyakrabban megnevezett képeskönyvhasználattal fejleszthető készségeket, valamint a kialakítandó és bővítendő ismereteket sorolja fel (5. táblázat).²⁸

5. táblázat

A nemzetközi szakirodalomban leggyakrabban említett, képeskönyvhasználattal fejleszthető készségek és elsajátítható ismeretek

A képeskönyvhasználattal fejleszthető készségek és elsajátítható ismeretek
A beszélgetés szabályainak megismerése: mások beszédének meghallgatása; türelmes kivárás; a beszéd téma megtartani tudása.
A metabeszéd jellemzőinek megismerése: az olvasott témán túlmutató kérdések felvetése, átbeszélése és megvitatása módjainak megtapasztalása.
A könyv és az olvasás, valamint a képek, a mese és a vers megismerése iránti igény kialakítása. A befogadás és a művelődés élményének átélése, a művelődés iránti igény kialakítása.
Az írás (a nyomtatott szöveg) mint információs és kommunikációs eszköz megismerése.
A szókincs bővítése.
A történetek felépítésének és a történetvezetésnek a megismerése. A saját narráció megképzése lépéseinek megismerése.
A könyvhasználattal kapcsolatos ismeretek (lapozás, a könyv kézben tartása, tárolásának módja, a szem és a könyv közti helyes távolság betartásának és a helyes olvasói testtartás kialakításának stb.) megtanulása. Az olvasás és a művelődés örömeinek megismerése.
A képek kulturális-vizuális kódjainak a megismerése. A képek „olvasásához” szükséges alapismeretek elsajátítása. Egyszerű szimbólumok felismerése, értelmezése. A képről beszélés módjainak, nyelvi felépítésének megtanulása.
A betűkép és a jelentés kapcsolatának megismerése.
A nyelvi, az érzelmi és a társadalmi kompetenciák fejlesztése.
Kommunikációs készségek fejlesztése: beszéd-készség-fejlesztés, az érzelmek kifejezésének megtanulása, a véleménynyilvánítás módjainak megtanulása; a saját tapasztalatok bemutatási módjainak megismerése stb.
A szóbeli közlés, például a beszédsebesség, az intonáció, a beszédet kísérő mimika és a gesztusrendszer jellemzőinek megismerése.
A saját beszédnél magasabb szintű szövegek meghallgatni tudása és megértése.

²⁸ Lásd például *Schlinkert*, 2015.; *Gold és Gibson*, 2001; *Leech és Rowe*, 2014. Leech és Rowe ezenkívül, többek közt Bus, De Temple, Sénéchal, LeFevre és Kleech írásaira hivatkoznak. A szerzőpáros hasznos összefoglalót ad arról, hogy a képeskönyvek milyen előismeretekkel és anyanyelvi műveltséggel rendelkező óvodáskorú gyermekeknél és milyen szempontból fejtenek ki erősebb hatást, mint a képekkel nem vagy alig illusztrált meseregények (*Leech és Rowe*, 2014).

Összegzés

Bizonyos értelemben hangosan olvasni annyit jelent, mint kimondani az írott szót. A képeskönyvből mesélés azonban nem lehet azonos az írás szigorú, „korlátozott” transzferálásával: a mesemondó óvodapedagógus nyelvi repertoárját és nyelvi közvetítő eljárásait nyilvánvalóan nem pusztán az írott szó normái határozzák meg. Az óvodapedagógus beszéde, képletesen szólva, mindig építés alatt áll, folyamatosan strukturalódik, rugalmas és alkalmazkodó, magába tudja építeni a könyv képei prezentálta tartalmat és mindazt, amit a mesehallgatók tekintete és a történetközvetítés szituációja megkíván vagy szükségessé tesz.

A tanulmány a komplex lehetőségeket kínáló és összetett feladatokat támasztó képeskönyves meséléshez kapcsolódó elméleti és gyakorlati kérdések közül elsősorban azokat vette számba, amelyek az óvodai élet tevékenységi formáival hozhatók összefüggésbe.

Irodalomjegyzék

- Albers, Timm (2015): *Das Bilderbuch-Buch – Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern*, Beltz Verlag, Weinheim, 136 Seiten https://www.beltz.de/fachmedien/fruehpaedagogik/produkte/produkt_produktdetails/7365-das_bilderbuch_buch.html 2021. június 3.
- Boston University Child Development Labs weboldala. Letöltés: <https://www.bu.edu/cdl/bee/about-us/> 2021. május 30.
- Carroll, Lewis (1865): *Alice's Adventures in Wonderland. The Project Gutenberg e-book. (2011, Pdf version)*, Carroll, Lewis (1865): *Alice Csodaországban*. Móra, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/00300/00348> 2020. június 3.
- Canut, Emmanuelle és Vertalier, Martine (2012): Lire des albums: quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle? *Dans Le français aujourd'hui*, 179. 4. sz. 51–66. Letöltés: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-51.htm> 2020. október 5.
- Çer, Erkan (2016): Preparing Books for Children from Birth to Age Six: The Approach of Appropriateness for the Child. *Journal of Education and Practice*, 7. 6. sz. 78–99. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092457.pdf> 2020. október 5.
- Daróczi Gabriella (2017): *Segédanyag az óvodai Mese-vers tevékenység tervezéséhez és vezetéséhez*. ELTE TÓK, Budapest.
- Diaz, Maria Cecília Silvia (2015): Picturebooks, lies and mindreading. *Barnelitterært forskningstidsskrift / Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6. 1. sz. Letöltés: <https://ur.booksc.u/book/64598594/4957f> 2020. június 5.
- Fahmi, Marwa Essam Eldin (2015): Towards a Visual Discourse in Children's Picture books: Beatrix Potter's the Tale of Peter Rabbit (1902), John Marsden's and Shaun Tan's the Rabbits (1998). *International Journal of English and Literature*, 5. 6. sz. 9–28. Letöltés: <http://www.tjprc.org/publishpapers/--1466055110-2.%20English-%20IJEL%20-%20Towards-%20a%20Visual-%20Discourse-marwa-essam-eldin.pdf> 2020. október 5.

- Frederico, Aline (2013): *The Construction of Meaning in Three Fairy Tale Enhanced Electronic Picturebooks*. Letöltés: <http://www.caisacsi.ca/ojs/index.php/cais/article/viewFile/824/746> 2019. április 15.
- Folsom, Jessica Sidler (2017): *Dialogic Reading: Having a Conversation about Books*. Letöltés: <https://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-having-conversation-about-books> 2020. október 5.
- Ganea, Patricia A., Canfield, Caitlin F., Simons-Ghafari, Kadria, és Chou, Tommy (2014): Do cavies talk? The effect of anthropomorphic picture books on children's knowledge about animals. *Frontiers in Psychology*, 5. 283. sz. Letöltés: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00283/full> 2020. október 5.
- Gold, Judith és Gibson, Akimi (2001): Reading Aloud to Build Comprehension. *Reading Rockets*. Letöltés: <https://www.readingrockets.org/article/reading-aloud-build-comprehension>
- Heuvel-Panhuizen, Marja van den, Elia, Iliada és Robitzsch, Alexander (2016): Effects of reading picture books on kindergartners' mathematics performance. *Educational Psychology*, 36. 2. sz. 323–346. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.963029> 2021. július 11.
- Juhász Valéria (2017): A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 26. 12. sz. Letöltés: <http://ki2.oszk.hu/3k/2017/12/a-literacios-tudatossag-kialakulasa-az-olvasastanulas-elott/> 2020. október 5.
- Kiefer, Barbara (1988): „Picture Books as Contexts for Literary, Aesthetic and Real World Understandings”. *Language Arts*, 65. 3. sz. 260–271.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> 2021. július 5.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2015): From Baby Books to Picturebooks for Adults. European picturebooks in the new millennium. *Word & Image. A Journal of Verbal/Visual Enquiry*, 31. 3. sz. 249–264. Letöltés: <https://doi.org/10.1080/02666286.2015.1032519> 2020. június 3.
- Leech, Kathryn Anne és Meredith Lee Rowe (2014): A Comparison of Preschool Children's Discussions with Parents During Picture Book and Chapter Book Reading. *First Language*, 34. 3. sz. 205–226. Letöltés: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:13041213> 2020. október 5.
- Lewis, David (1990): The Constructedness of Texts: Picture Books and the Metafiction. *Signal*, 62. May 1. 131–146.
- Lewis, David (2001): *Reading Contemporary Picture books: Picturing text*, Routledge Falmer, London-New York.
- Lima, Nivia de Andrade (é. n.): *The Ironic Use of the Gutter in Postmodern Picturebooks*. Letöltés: https://www.academia.edu/20224921/The_Ironic_Use_of_the_Gutter_in_Postmodern_Picturebooks?email_work_card=title 2021. július 11.
- Marwa Essam Eldin Fahmi (2015): Towards a Visual Discourse in Children's Picturebooks: Beatrix Potter's *The Tale of Peter Rabbit* (1902), John Marsden's and Shaun Tan's *The Rabbits* (1998), *International Journal of English and Literature*, 5. 6. sz. 9–28.
- Markt-Huter, Andreas (2018): *Bilderbücher und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Kindern – Teil 1*. Letöltés: <https://lesen.tibs.at/node/5207> 2020. október 5.
- Martinez, Miriam és Harmon, Janis M. (2012): Picture/Text Relationships: An Investigation of Literary Elements in Picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, 51. 4. sz. 323–343.

- Nikolajeva, Maria és Scott, Carole (2006): *How picturebooks work*. Routledge, London.
- Nodelman, Perry (1988): *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press, Athens.
- Nyitrai Ágnes (2015): A bölcsődés gyermek és a mese. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 1. 2. sz. 47–51. Letöltés: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2015-02szam.pdf> 2021. július 11.
- Palmer, Sue, Bayley, Ros. és Raban, Bridie. (2014): *Foundations of early literacy: a balanced approach to language, listening and literacy in the early years*. Teaching Solutions, Albert Park (Victoria)
- Révész Emese (2019): A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában. *Studia Litteraria*, 58. 1–2. sz. 166-193. Letöltés: <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/article/view/4268/4103> 2020. október 5.
- Shi, Xiaofei (2017): Exploring Picturebooks Through the Model of Double-Scope Stories. *Language and Semiotic Studies*, 3. 1. sz. 114–124.
- Sipe, Lawrence R. (1998): How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29. 2. sz. 97–108.
- Schlinkert, Heinz (2015): *Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung*. Letöltés: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/513> 2020. október 5.
- Stephens, John (1992): *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman, London.
- Strouse, Gabrielle A., Nyhout, Angela és Ganea, Patricia A. (2018): The role of book features in young children's transfer of information from picture books to real-world contexts., *Frontiers in Psychology*, 9. 50. Letöltés: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00050> 2020. október 5.
- Szinger Veronika (2008): Mese az óvodában. Könyvvel vagy anélkül? *Fordulópont*, 10. 39. sz. 64–72. Letöltés: http://www.fordulopont.hu/_FP-39_szinger.pdf 2020. október 5.
- Varga Emőke (2020a): Akusztikus-vizuális együtthatás a képeskönyves mesélésben. *Partitúra. Irodalomtudományi folyóirat*, 15. 2. sz. 31–40. Letöltés: http://www.partitura.fss.ukf.sk/?-page_id=3217 2020. június 3.
- Varga Emőke (2020b): *Az interaktív könyv. Teóriák és példák*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Yokota, Junko és Teale, William H. (2014): Picture Books and the Digital World. Educators Making Informed Choices. *The Reading Teacher*, 67. 8. sz. 577–585.