

Deliberationes tudományos folyóirat
15. évfolyam 2. szám 2022/2, 186–196. oldal
Kézirat beérkezése: 2022.10.12.
Kézirat befogadása: 2023.04.28.
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.186](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.186)

Deliberationes Scientific Journal
Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages:186-196
Paper submitted: 12th December 2022
Paper accepted: 28th April 2023
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.186](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.186)

KÉPESKÖNYVEKKEL AZ ÉRZELMI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉÉRT

Szilvássy Orsolya

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

Absztrakt

Az alábbi írás azokhoz az elméleti és kritikai diszkurzusokhoz kapcsolódik, amelyek a képeskönyvbefogadás komplex szerepével foglalkoznak a gyermekkori kompetenciafejlesztés területén. A képeskönyv óvodáskorú gyermekek esetében hatékony didaktikai eszközként működhet, mivel a befogadók fizikai és szellemi fejlettségének megfelelő módon a gyermeki személyiség egészét átfogó fejlesztési lehetőségek katalizátoraként segíti a nyelvi, a kognitív vagy az érzelmi-szociális képességek kibontakozását, a literáció folyamatát.

Itt csak az érzelmi kompetenciák területére fókuszálva azt kísérlem meg felvázolni, milyen lehetőségeket kínálnak bizonyos nem narratív képeskönyvtípusok, az érzelmi kompetencia mely aspektusaira, részterületeire irányul a belőlük nyerhető fejlesztő hatás. Igyekezem olyan példákat hozni, amelyek a hazai könyvpiac minőségileg igen heterogén kínálatából nemcsak didaktikai, de esztétikai szempontoknak is megfelelnek.

Kulcsszavak: képeskönyv, érzelmi nevelés, kortárs gyerekirodalom

USING PICTURE BOOKS TO DEVELOP EMOTIONAL COMPETENCESORSOLYA SZILVÁSSY

Orsolya Szilvássy

Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

Abstract

The following paper relates to theoretical and critical discourses that address the complex role of picture book in the development of competences in early childhood.

Picture books can function as an effective didactic tool for preschool children, catalysing the development of language, cognitive or emotional-social skills, and the process of literacy, in a way that is appropriate to the physical and intellectual development of their readers.

Focusing only on the area of emotional competences, I will attempt to outline the possibilities offered by certain types of non-narrative picture books, and the aspects of emotional competence on which they can have a developmental impact. I will try to give examples that meet not only didactic but also aesthetic criteria.

Keywords: picture book, emotional literacy, contemporary children's literature

1. AZ ÉRZELMI KOMPETENCIA ÉS AZ ÉRZELMI LITERÁCIÓ

Mások tudattartalmainak megértése az egyik legfontosabb szociális képesség, amely a kultúra keletkezése, átadása és a kulturális tanulás szempontjából is alapvető. A gyermek számára akkor adódik lehetőség arra, hogy másoktól tanuljon, amikor ez a képesség elkezd kialakulni, majd megfelelően kifejlődni. Egy gyermek egyéves kora körül érti meg általában azt, hogy a felnőtt viselkedése intencionális, azaz szándékvezérelt és azt is felfogja, hogy a figyelme irányítja az észlelési folyamatait (intencionális ágensként tekint a felnőttre). Négyéves korában a gyermek pedig már annak a megértésére is képes, hogy mások gondolatai, vélekedései nem feltétlenül felelnek meg a valóságnak, ami további utakat nyit meg a kulturális interakciók és tanulás területén (ekkor a másik személyre már mentális alanyként tekint.) (Tomasello & Rakoczy, 2003) A szakirodalom sokszor a tudatelmélet kifejezést használja ennek a tudásnak az együttesére, ami megalapozza a szociális szférában való tájékozódást azáltal, hogy különféle jelekből következtetni tudunk mások mentális tartalmaira. A tudatelmélet segítségével lesz a szubjektum képes saját magát is mentális alanyként felfogni, ami szintén meghatározza a másokkal való kapcsolatok sikerességét, hiszen ez nagymértékben függ attól, hogyan juttatja kifejezésre az egyén saját érzéseit, gondolatait. Ezek a túlnyomórészt tanult készségek továbbá nemcsak a szociális helyzetek értelmezését befolyásolják, hanem jelentős szerepet játszanak a világról és másokról alkotott tudásunk kialakításában és folyamatos formálásában is.

Az érzelmi kompetencia ennek az összefüggésrendszernek képezi részét és alapvetően a következő komponensek alkotják: *a saját érzelmi állapot megértése; a másik fél érzelmi állapotának a felismerése; az érzelmek megfelelő kommunikálása; az empátikus képesség és mások érzelmeinek az elfogadása* (Zsolnai & Kasik, 2007). A jelenleg mérvadó érzelemelméletek állításaival összhangban tehát az érzelmek egyrészt nem választhatók el kategorikusan a kognitív folyamatoktól, hanem azokkal együttműködve határozzák meg az érzelmek szerepét a szociális kompetencia rendszerén belül, másrészt az érzelmek kifejezése és értelmezése szorosan kötődik a verbális és non-verbális kommunikációhoz is, hiszen a közlő fél szándékára és céljaira az öröklött és tanult jelközlő mechanizmusok által megjelenített érzelmekből következtethetünk. E kompetenciák kialakulását és működését a genetikailag meghatározott tényezők

(fajspecifikus öröklött szabályozók és a neurofiziológiai alapokkal rendelkező temperamentum) mellett leginkább az egyén környezete és a kulturális hatások határozzák meg. (Uo.) Az utóbbi területen nyílik a fejlesztés lehetősége, amelynek igényét a családi vagy intézményes környezet támasztja a gyermekkel szemben és formáit is megteremti: a fejlesztés jellemzően különféle tevékenységekbe integráltan, személyekkel, valamint a kulturális tudást reprezentáló tárgyakkal történő interakciók során megy végbe, mint amilyen például a képeskönyvek felnőttel közös olvasása. *Az irodalmi befogadás ebből a szempontból a kognitív és érzelmi fejlődést támogató folyamat és ideális esetben már csecsemőkorban belép a gyermek életébe.*

2. A KÉPESKÖNYV ÉS A LITERÁCIÓ

Az elmúlt két-három évtizedben a képeskönyv jelensége az interdiszciplináris érdeklődés előterébe került, a publikációk száma különösen a művészetelmélet, a kultúratudományok területén, a gyermekirodalomkritikában és az olvasáskutatásban nőtt. Ennek eredményeképpen ma már beszélhetünk képeskönyvkutatásról, azaz egy olyan egyedi vonásokkal rendelkező tudományközi kutatási területről, amelynek nemcsak a tárgya, hanem bizonyos elméleti alapvetései is közősek, és amelynek képviselői – német és angolszász kutatókkal az élen – egymás eredményeire reflektálva újabb és újabb kérdésirányokat adnak a vizsgálatnak. Jelenleg a médiaelméleti és esztétikai megfontolások mellett egyre inkább teret nyer *a kognitív-pszichológiai megközelítés, amelyben a kutatók érdeklődése a befogadók kognitív és érzelmi válaszaira és a képeskönyv megformáltságának ezeket kiváltó alakzataira irányul*, nem pedig azokra a mediális-esztétikai sajátosságokra, amelyek a képeskönyvet más szövegfajtáktól, esztétikai produktumoktól megkülönböztetik, és amelyek leírására döntően a korábbi, a múlt évezred végi és a kétezres évek elején született, a képeskönyvkutatást megalapozó vizsgálódások törekedtek (Nodelman, 1988; Nikolajeva & Scott, 2001; magyar területen Varga, 2012).

Noha a képeskönyv megítélésének ez az átalakulása egyszerű “gyerekkönyvből” «összetett, nyitott médiummá» csak az utóbbi pár évtizedben ment végbe, mégis mélyreható fejlődést indított el mind a produkció oldalán esztétikai, narratív és mediális szempontból, mind a recepció felől, művészetkritikai és pedagógiai értékeit és szerepét illetően (Kurwinkel, 2017). *Pedagógiai és gyermekirodalomkritikai oldalról nézve a képeskönyv az élmények komplexitását nyújtja, multimodális információkat és összetett ingereket kínál a befogadónak, elsősorban a még olvasni nem tudó gyerekeknek.* A képeskönyvek befogadása kapcsán az “olvasás” egy olyan tágabb definícióját alkalmazhatjuk, amelybe beletartozik a szavak értelmezésén túl a képek nézegetése is, hiszen a képi információk feldolgozása a verbális információk feldolgozása mellett megy végbe, a két terület egymást kölcsönösen támogatja. *Már az első képeskönyveknek is lényegi szerep jut a korai kognitív, nyelvi vizuális, akusztikus fejlesztésben, illetve az olvasóvá nevelésben: az írás-olvasás elsajátítását megelőző életszakaszban*

a képeskönyvek az úgynevezett korai vagy bontakozó literáció hatékony előmozdítói (Kümmerling-Meibauer, 2011). Nem véletlen, hogy a gyermekeknek készült szövegek többsége illusztrált és a képeket nélkülöző szövegek csak fokozatosan jelennek meg az olvasmányok között. Ugyanakkor fontos azt is látnunk, hogy a képek bár könnyebben dekódolható információkat és közvetlenebb ingereket nyújtanak a befogadóknak a verbális szövegnél, korántsem automatikus ingerek: a képi információk feldolgozását, dekódolását is tanulni és fejleszteni kell. A képek recepciójának és produkciójának képessége is literáció, vagyis fejleszthető és fejlesztést igénylő folyamat, aminek a jelentősége manapság azért is nő, mert a „képáradat” korában élünk, ahol kulturális környezetünket és gyakorlatainkat az egymással összekapcsolódott médiumok alakítják.

A képeskönyv tehát meghatározó módon járul hozzá az írás-olvasás formalizált tanulását megelőző literációs motivációk és alapozó képességek elsajátításához, illetve ezen túl más „literációkhoz” is. A nemzetközi szakirodalom ugyanis átvitt értelemben a literáció terminust kiterjeszti a vizuális, érzelmi, morális kompetenciák területére is. A vizuális, érzelmi, irodalmi, vagy morális literáció szintén összetett folyamatokban formálódik és ugyancsak bizonyos előzetes tudás és részkészségek meglétét igényli. Az iskola előtti korai életszakaszban ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztése integráltan történik és ugyanúgy nem formalizált keretek között megy végbe, mint az írás-olvasás elsajátításának az előkészítése. A csak elméletileg differenciált nevelési területek a gyakorlatban egységet alkotva a gyermeki aktivitás, motiváltság, kíváncsiság ébrentartását és kielégítését helyezik előtérbe a kreativitás és a kompetenciaérzés kialakítása céljából. *Meggyőző érvek szólnak amellett, hogy a képeskönyv kínálta lehetőségek alkalmasak arra, hogy előmozdítsák az integrált fejlesztést* (Nikolajeva 2014; Kurwinckel 2017; Varga, 2021).

3. AZ ÉRZELMI FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI KÉPESKÖNYVEKKEL¹

A képeskönyvekre tekinthetünk ebből a szempontból úgy, mint szocializációs irodalomra, amely esztétikai kvalitásainak és technikáinak köszönhetően anélkül járul hozzá a különböző kompetenciák és köztük az érzelmi kompetenciák fejlődéséhez, hogy a befogadót nyíltan okítaná. Fontos megjegyezni, hogy az érzelmi kompetencia fejlesztése a gyermeki irodalom számára nem egy külső feladat, nem kiszolgálja a gyermeki személyiségfejlesztés tőle független ügyét, hanem olyan képességeket fejleszt, amelyek több területen és az irodalmi befogadásban is szerepet játszanak, vagyis a literációs hatások az irodalmi literáció területén is megnyilvánulnak. (Thiele (2000) a képeskönyv kapcsán komplex irodalmi nevelésről beszél, Abraham (2002)

¹ Az érzelmi kompetenciafejlesztés és a gyermeki irodalom kapcsolatával máshol is foglalkoztam, ebben a fejezetben meríték egy korábbi tanulmányomból, ami a negatív érzelmekre fókuszált. SZILVÁSSY Orsolya, *A félelem játszótérén: Érzelmi kompetenciafejlesztés negatív érzelmeken keresztül a gyermek- és ifjúsági irodalomban*, nCOGNITO-Kognitív Kultúraelméleti Közlemények, 2022, 1.2. <https://doi.org/10.14232/ncognito/2022.2.72-92t>

pedig a képeskönyvek fejlesztő potenciálját a tantárgyi koncentráció aspektusából vizsgálja.) A fejlett érzelmi kompetenciák a mindennapi interakciók sikerén túl az irodalmi produktumok megértésének sikerét is biztosíthatják, vagyis a két terület között kapcsolatot tételezhetünk fel. Az irodalomból nyerhető, az irodalom által fejleszthető képességek, ismeretek azért is elválaszthatatlanok a valós tapasztalatoktól, mert ugyanazok a kognitív és érzelmi mechanizmusok működnek bennünk olvasás közben, mint valóságos szituációk átélésekor. A fiktív szövegek tulajdonképpen az elme „gyakorlopályájaként” működnek, befogadóik a fikció biztonságos keretei között tarthatják fitten kognitív és affektív képességeiket (Zunshine, 2006). Az evolúciós pszichológia és kultúraelmélet éppen ezért gondolja azt, hogy a művészetek alapjait képező magatartásformák hátterében antropológiai állandók rejlenek, amelyek létrejöttét evolúciós szelekciós folyamatok generálták (Horváth, 2014).

3.1. Az érzelmek felismerése

A kisgyermek még nem rendelkezik elegendő élettapasztalattal az érzelmekről, éppen ezért a képeskönyvek hiánypótló érzelmi élményt nyújtanak számukra. A fikció olyan helyzetek ábrázolását nyújtja az olvasóknak, amelyekben érzelmek szimulációjával találkozhatnak (Hogan, 2011). Több empirikus kutatás is igazolja, hogy a gyermekek egészen korán megértenek érzelmeket és reagálnak azok érzelmi dimenzióira. Egyrészt az úgynevezett „vizuális válasz módszerével” (*visual response method*) lehet erre vonatkozó megbízható eredményeket nyerni, amikor is a gyermekek nem verbálisan, hanem rajzokat produkálva vesznek részt a kísérletben, a kutatók pedig megfigyelik és rögzítik a gyermekek arckifejezését, testbeszédét, a tekintet mozgását és a rajz egyes részeire fordított időtartamot. Másrészt, bár jóval kevesebb számban, de vannak olyan eredmények is, amelyeket agyi képalkotó eljárásokkal nyertek ezen a területen, ekkor a gyermekek érzelmi reakcióit mérik egy-egy egyszerű érzelmi töltetű kép vagy egy mentális állapotra vonatkozó verbális leírás kapcsán (Nikolajeva, 2013). Ezek a kísérletek megerősítik, hogy a kép által megjelenített érzelm az alany agyában hasonló érzelmet vált ki. A gyermek örömet érez, ha mosolygó arcot, egy aranyos állatot vagy ragyogó napsütést lát, illetve félelmet érez egy ijesztő szörnyeteg láttán. Fontos megállapítás az is, hogy ezek a reakciók nem különböznek lényegesen a valóságos reakcióktól. A közvetlen affektív reakciók az agyban evolúciósan kondicionáltak, rögzültek. A kognitív kritika ezt az összetett mechanizmust a tükörneuronokkal magyarázza, amelyek lehetővé teszik az agyunk számára, hogy úgy szimulálja a reprezentációkra adott válaszokat, mintha azok valódi vizuális ingerek lennének. A fiktív karakterek azért érdekelnek bennünket, mert a szöveg által közvetített élmények és az agyunkban tárolt emlékek között kapcsolat létesül, vagyis az irodalmi szereplőkhöz egyfajta helyettesítő élményen keresztül kötődünk (Nikolajeva, 2012).

Ezekre a mechanizmusokra építenek az úgynevezett babakönyvek is, amelyek arcképeket ábrázolnak és az alapérzelmeket mutatják be. Ezek a nem narratív darabok a képeket sorba rendezik és általában az öröm, bánat, harag, félelem, meglepődés, undor

érzelmeit ábrázolják. Lényeges, hogy a bennük található stilizált arcábrázolások csak azokat a vonásokat jelenítik meg, amelyek az alapérzelmek leguniverzálisabb jegyei, lecsupaszítva mutatják az érzelmi jelzéseket mellőzve az élethű arcok komplexitását és ambiguitását. A testi jelzések egyértelmű megjelenítésével teszik lehetővé az érzelm felismerését, ami az elmeolvasás vagy tudatelmélet első lépcsőfoka. Az arc mimikája elsősorban a szemek és a száj formája, rezdülése „a lélek elsődleges tükré” és nem véletlen, hogy az ilyen képeskönyvek azokat a korai gyerekrajzokat imitálják, amelyek szintén ezekre, az érzelmek kifejezéséhez szükséges részletekre fókuszálnak, és ezekre redukálják az emberi arc ábrázolását.

1. kép

Forrás: Pap Kata: *Érzelmek*



A képeskönyvekben a határozott kontúrokkal és alapszínekkel kivitelezett arcképek olykor ellentétpárokba rendeződnek, ami egy jól memorizálható alapstruktúraként az ábrázolás egyszerűségén és egyértelműségén túl is segíti megértést. Ehhez társulnak olyan szimbolikus, de fogalmi metaforákban is megnyilvánuló kapcsolatok, amelyek bizonyos színeket bizonyos érzelmekkel kötnék össze – pozitív érzelmet világos színnel és meleg árnyalatokkal, negatívát sötéttel, vagy hideg árnyalattal jelenítenek meg. (A fogalmi metaforákon itt olyan kifejezéseket értek, mint például a derű és ború szavaink, amelyek eredetileg fényviszonyokat jelentettek és innen származik átvitt értelemük a jó és a rossz hangulat megjelölésére. Ahogy Lakoff és Johnson (1980) is felhívja erre a figyelmünket, a természetes nyelvek tele vannak hasonló „hétköznapi” metaforákkal.) A gyerek képeskönyvek specifikuma, hogy bennük nem emberi arcokkal is találkozunk, a gyermekirodalom ugyanis előszeretettel antropomorfizál és az arc, mint az érzelm hordozó anyaga, lényegi elem a tárgyak életre keltése szempontjából is. Emberi arckifejezést kaphatnak például állatok, ami – többnyire ellentmondva a valóságos biológiai viselkedésüknek –, szükséges ahhoz, hogy a nem emberi alakok intencióinak és érzéseinek kifejezésével a történet képes legyen bevonni a befogadót. A

narratívum ugyanis „emberi szándékok viszontagságaival foglalkozik” mondja Bruner (2005, 23), és ez még abban az esetben is igaz, amikor nem emberek a szereplői.

3.2 Érzelmek és empátia

A gyermekirodalmi vizsgálódások középpontjában az érzelmi kompetenciafejlesztés területén elsősorban az empátia áll, ami azonban nem egyetlenegy képesség, hanem inkább bizonyos képességek összehangolt működése. Ha ugyanis empatikusan viszonyulunk valakihez, akkor bele tudunk helyezkedni a helyzetébe, megértjük a nézőpontját és erre azonnali érzelmi választ adunk. Az empátia így egyszerre jelenti mások nézőpontjának megértését és saját intuitív és érzelmi reakciónk felismerését is, vagyis affektív, kognitív és fiziológiai folyamatokat egyaránt magában foglal. Az affektív folyamatot az érzelmi együttérzés alkotja, a kognitív folyamat a perspektívaváltás és a másik ember helyzetébe való belehelyezkedés lehetőségére utal, és a fiziológiai folyamat az idegrendszer autonóm tevékenységeire vonatkozik, például a másik örömeinek, szorongásának vagy fájdalmának átélésére. (Baron-Cohen, 2011) *Az irodalmi befogadás során nyilvánvalóan az olvasó és szereplő közti viszonyban nyílik erre alkalom, mert a fiktív szereplőket is ugyanazokkal a mentális mechanizmusokkal értjük meg, mint a valóságos személyeket, tehát a fiktív alakokhoz is viszonyulhatunk empatikusan, amennyiben az irodalmi szöveg megteremti ennek feltételeit, illetve amennyiben az olvasó diszpozíciói is megfelelőek.*

Fontos kiemelni, hogy a képekben az érzelemábrázolás és az érzelmi hatás-keltés általában inkább a képek, mintsem a szöveg feladata. A tendencia az, hogy a textus az események elbeszélésében kap nagyobb szerepet, a képek pedig a teret, a figurákat reprezentálják karakterükkel és érzelmeikkel együtt. Ez a feladatmegosztás nagyjából összeegyeztethető az időbeli és térbeli művészetek már Lessing (1766; 2004) által leírt különbségeivel, miszerint a költészet, vagyis az irodalom anyaga és tárgya is időbeli, ezért az elbeszélés az időben kibomló történetet tudja autentikusan ábrázolni, míg a képzőművészet a térben, látható anyagokkal dolgozik és ebből adódóan plasztikusabban ábrázolja a materiális világot.

A másik lényeges megállapítás az empátia és a gyermekirodalom kapcsolatát illetően pedig az, hogy az empátia kialakulása egy változó időtartamú, intenzitású és sebességű folyamat, ami a késő kamaszkorig tart. A gyermekirodalomnak ezzel a fejlődéssel lépést kell tartania, mégpedig úgy, hogy megfelelő kognitív kihívásokat támaszt és fokozatosan teszi ki az olvasót empatikus képességeket igénylő kihívásoknak. Ezt a fokozatosságot a képekben „evolúciójában” is megfigyelhetjük, az egyre érettebb és tapasztaltabb olvasókat megszólító típusok ugyanis különböző befogadási aktivitást várnak el a befogatóiktól az érzelmi kompetenciák tekintetében is.

Viszonylag korlátozott az érzelmi, empatikus viszony kialakításának a lehetősége az úgynevezett böngészőkben, amelyeknek az a célja, hogy a gyermekek számára egy-egy nem teljesen ismeretlen fogalomhoz – jellemzően színhelyhez, évszakhoz, vagy alkalomhoz – kötődő, tipikus cselekvéseket ábrázoljanak és mutassanak be. A böngészők ezzel a mentális forgatókönyvek, az úgynevezett *scriptek* elsajátítását segí-

tik, amelyeknek a fogalmi kiépülése az elbeszélés képességének fejlődéséhez különösen lényeges. Mivel a narratívákat „elménkben nem narratívákként tároljuk, hanem összeszetett mentális modellekként, amelyek egyebek mellett vizuális képzetekből épülnek fel” (Nyíri, 2002), a képi támogatás jelentősen növelheti a tanulás hatékonyságát ezen a téren. A böngészők határozottan a narratív képeskönyvek felé terelik az olvasót: ráirányítják a befogadók figyelmét olyan szerkezeti-logikai szempontokra, mint az egységes helyszín és arra is ösztönözhetik, hogy az ábrázolt tevékenységek között időrendi sorrendet állapítson meg, amelyek segítségével az izolált történetsejtek egymással összekapcsolhatók lesznek és gyakorlatilag elbeszéléssé válnak. A böngészők a figurákat egy tevékenység kellős közepén mutatják, ezért azt az érzést keltik, hogy „izegnek-mozognak”. Szemmel láthatólag valamilyen szándék vezeti őket és a tevékenységekhez kapcsolódó érzelem is megjelenhet a rajzokon, illetve ha az érzelem nem is látszik az olykor igen kisméretű részleteken, a befogadó saját élményei alapján akkor is kiegészítheti ezeket az „üres helyeket”. A böngészőkben a cselekvés célja és racionális értelme áll a középpontban, az érzelmi motivációk nem kifejezetten lényegesek. Rotraut Susanne Berner *Tavaszi böngésző* vagy a közelmúltban elhunyt, a böngésző műfajban szintén klasszikusnak számító Ali Mitgutsch *Négy évszak a parkban*. *Izgó-mozgó képeskönyvem* című könyvét lapozgatva a gyerekek belehelyezkedhetnek az ábrázolt tevékenységekbe, egyedül is elmélyedhetnek a részletgazdag rajzokban, de közös eseménnyé is válhat a mesélés.

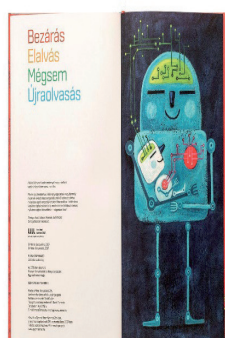
2. kép



A tapasztaltabb gyermekeket megszólító képeskönyvekben a képeket már a könyvben is szöveg kíséri, a kép és szöveg együttműködéséből létrejövő narráció az érzelmek kontextusára, a kiváltó okokra is utal. Ezek a könyvek azt tűzik ki célul, hogy a gyermek felismerje az összefüggést ok és okozat között, megértse saját érzéseit és felismerje azt, hogy hasonló érzései másoknak is vannak. Ezzel együtt az arcok ábrázolásai részletesebbek lesznek, a bemutatott érzelmek összetettebbek, az alapérzelmeken túl szociális érzelmek is megjelennek. *Olykor azonban nem narratív darabok is képesek az érzelmeket árnyaltabban bemutatni és empatikus nézőpontváltást kezdeményezni a befogadóban.* Jó példa erre Molnár Jacqueline *Robotok* című kötete, amely nem szolgál összefüggő narratívával és csak látszólag szól a robotokról. A szövegek a képekhez kapcsolódóan az érzelmek kontextusát adja meg, olyan szituációkra utal, amelyek az érzelmeket kiváltották. Így ad helyet ez a képeskönyv annak, hogy a gyerekek a képek részleteit nézegetve és a felnőttel folytatott dialógusok révén közelebb kerüljenek az érzelmi működés megértéséhez. Lényeges vonása a könyvnek, hogy itt nem a gyermeki emóciókra kerül a hangsúly, mint ahogy a legtöbb képeskönyvben és gyermekirodalmi szövegben, hanem a gyermeki tapasztalati horizontot meghaladó szituációk kerülnek elő, a gyermeki szubjektumétól idegen, másik tapasztalati mező nyílik meg. Ebben a képeskönyvben ugyanis a robot az idegen, a másik metaforája, a szövegek és illusztrációk kapcsolatából arra következtethetünk, hogy a szerző a szülő és a robot között von párhuzamot méghozzá arra szeretetteljes iróniával felidézett gyermeki attitűdre alapozva, amely a szülői gondoskodást feltétlenül adottnak és a szülőt egy automatikus működésű, biztos társnak tekinti. Vagyis az érzéki képekkel és frappáns szövegekkel színre vitt humoros és eredeti alap gondolat annak a megértéséhez vihet közelebb, hogy a szülő is ember.

3. kép

Forrás: Molnár Jacqueline Robotok



A képeskönyvek klasszikus, de főképpen dialogikus formájú befogadása illeszkedik egy olyan nevelési rendszer képébe, amely hosszú távon segíti és kíséri a különböző kompetenciaterületek kibontakozását, köztük az érzelmi kompetenciákét is. A fentiekben igyekeztem néhány aspektusát bemutatni ennek a folyamatnak. A képeskönyvkutatás eredményei arról győznek meg, hogy ez a könyvfajta olyan elérhető és egyszerű fejlesztő eszköz, amelyet a bölcsődei és óvodai pedagógiai gyakorlat is kiválóan hasznosíthat, hiszen általa egy informális, spontán tanulási folyamatba vonhatja be a gyermeket. Fontos látnunk azonban, hogy ezek a fejlesztési lehetőségek nem függetlenek a képeskönyv esztétikai dimenzióitól, nem választhatók el attól, hogy a képeskönyv az irodalmi, valamint a képi kultúra világába is bevezet, és a művészetek iránti pozitív attitűd kialakulásában is lényeges szerepet játszva megteremti az alapjait az esztétikum iránti nyitottságnak.

Kapcsolattartó szerző:
Szilvássy Orsolya
Gál Ferenc Egyetem
Pedagógiai Kar
5540 Szarvas
Szabadság út 4.
szilvassy.orsolya@gfe.hu

Corresponding author:
Orsolya Szilvássy
Faculty of Pedagogy
Gál Ferenc University
Szabadság str. 4.
5540 Szarvas, Hungary
szilvassy.orsolya@gfe.hu

Hivatkozás: Szilvássy, O. (2022). Képeskönyvekkel az érzelmi kompetenciák fejlesztéséért. *Deliberationes*, 15(2), 186-196.

IRODALOMJEGYZÉK

- Berner, S. R. (2004). *Tavaszi böngésző*. Naphegy Kiadó.
Mitgutsch, A. (2008). *Négy évszak a parkban*. *Izgő-mozgó képeskönyvem*. Scolar.
Molnár, J. (2017). *Robotok*. Móra Kiadó.
Pap, K. (2017). *Nevetés, sírás, ámulás, morgós – Érzelmek*. Csimota Könyvkiadó.

A képek forrásai:

1. kép <https://jacquelinemolnar.com/molnar-jacqueline-robotok/>
2. kép https://bookline.hu/product/home.action?_v=Ali_Mitgutsch_Negy_evszak_a_parkban_I&type=22&id=76705
3. kép https://bookline.hu/product/home.action?_v=Rotraut_Susanne_Berner_Tavaszi_bongeszozo&type=22&id=101453

Másodlagos irodalom:

- Abraham, U. (2002.02.) Feuer, Wasser, Erde, Luft Bilderbücher als fächerübergreifende Herausforderung auf der Primarstufe Ide. Informationen zur Deutschdidaktik Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Bilder-Bücher, 26/2.
- Baron-Cohen, S. (2011). *Zero degrees of empathy: A new theory of human cruelty*. Penguin.
- Bruner, J. (2005). *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Kiadó.
- Hogan, P. C. (2011). *What Literature Teaches Us about Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horváth, M. (2014). Evolúciós és kognitív kultúratudomány. In Horvath M. (Ed.), *A művészet eredete. Kultúra, evolúció, kogníció*. Typotext.
- Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). (2011). *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3*. John Benjamin's Publishing Amsterdam.
- Kurwinkel, T. (2017). *Bilderbuchanalyse. Narrativik - Ästhetik - Didaktik*. A. Francke Verlag.
- Lessing, G.E. (2004). *Laokoon. Oder über die Grenzen der Mahlerey und Poesie*. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/6889/pg6889.html>
- Nikolajeva, M. (2012). Reading Other People's Minds Through Word and Image. *Children's Literature in Education*, 43(1),273–291. <https://doi:10.1007/s10583-012-9163-6> 43:273–291.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The reading teacher*, 67(4), 249-254.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning – Cognitive Approaches to Children's Literature*. John Benjamin's Publishing Amsterdam.
- Nyíri K. (2002). *Hagyomány és képi gondolkodás*. <https://mek.oszk.hu/09900/09953/09953.htm>
- Thiele, J. (2000). *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse. Didaktik*. Rezeption.
- Tomasello, M., & Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind & Language*, 18(2), 121-147.
- Varga, E. (2012). *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan.
- Varga, E. (2021). A képeskönyvek óvodai felhasználása. *Módszertani Közlemények*, 61(2), 65–92. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/43534>
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új pedagógiai szemle*, 57(7-8). <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Tobbek-Erzelmek.html>
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. The Ohio State University Press.