

SZILVÁSSY ORSOLYA

Gál Ferenc Egyetem

Az első lépések az irodalmi tanulás területén

Figyelemirányítás és foregrounding gyerekeknek szóló képekonyvekben

Absztrakt

A vizuális és irodalmi literáció kezdeti szakaszában megjelenő képekonyv-befogadásra akkor nyílik lehetőség, amikor a kisgyermek bizonyos figyelmi képességekkel rendelkezik. A tanulmány bevezetésében először áttekintem a figyelmi folyamatok és a képekonyv-befogadás kapcsolatát a legfiatalabb befogadók körében, mert már itt találhatók olyan összefüggések, amelyek a későbbiek során is szerepet játszanak (habituáció - diszhabituáció, a figyelem alakításának, motiválásának társas, kulturális keretei). Majd a figyelemirányítás médiumspecifikus eljárásaival foglalkozom a narratíva reprezentációja, illetve a foregrounding és az irodalmiság összefüggései vonatkozásában. Abból indulok ki, hogy a képekonyvben a kép és a szöveg külön-külön is hozzájárul a kognitív hangsúlyok megteremtéséhez, a közöttük lévő kapcsolatok a stilisztikailag semleges párhuzamos elbeszéléstől a stilisztikailag előtérbe állított ellenpontosító vagy ellentmondó kapcsolatokig terjednek. Mivel az utóbbiak esetében az eltérő narrátori szövegekhez ellentétes perspektívák is társulnak, a sajátos nézőpontok alkalmazása a gyerekképekonyvek egyik legelterjedtebb eszköze arra, hogy a célközönségben jelentős kognitív változást idézzon elő.

A vizsgált példák egyrészt azt támasztják alá, hogy a képekonyvek általában igyekeznek a még tapasztalatlan befogadó figyelmét egyértelmű módon irányítani, ugyanakkor egyes kihívást jelentő darabok arra is törekszenek, hogy a befogadói elvárásokat, rutinokat kevésbé ismert technikák használatával újítsák meg és nagyobb teret engedjenek a befogadói aktivitásnak. Mivel a szokatlan stiláris elemek figyelemkoncentrációt váltanak ki a befogadókban, jelentős szerepet játszanak az értelmezői készségek, az irodalmi kompetenciák elsajátításában is.

Kulcsszavak: figyelemirányítás, közös figyelem, gyermek- és ifjúsági irodalom, irodalmi tanulás, irodalmi kompetenciafejlesztés, foregrounding, képekonyv, silent book

1. A legelső képeskönyvek: A korai figyelmi képességek és a képeskönyv-befogadás a társas tanulás keretében

Az utóbbi évtizedekben nemcsak a képeskönyvek iránti tudományos érdeklődés erősödött fel szembetűnően,¹ hanem a képeskönyvek kereskedelmi kínálata is szélesedett, a médium új típusai kerültek a polcokra, s ezek között olyanokat is találunk, amelyek alig pár hónapos gyermekeknek szólnak. Felmerülhet és bizonyára többekben fel is merül a kérdés, hogy lehet-e bármilyen funkciója ezeknek a könyveknek a gazdasági, könyvpiacélénkítő hatáson túl, milyen befogadói válaszokat válthatnak ki ezek a darabok olyan „olvasók” körében, akiknél a befogadás alapvető képességei hiányoznak: nem tudnak sem hosszabb ideig figyelni, sem könyvet kézben tartani, látásuk és értelmük is meglehetősen korlátozott.

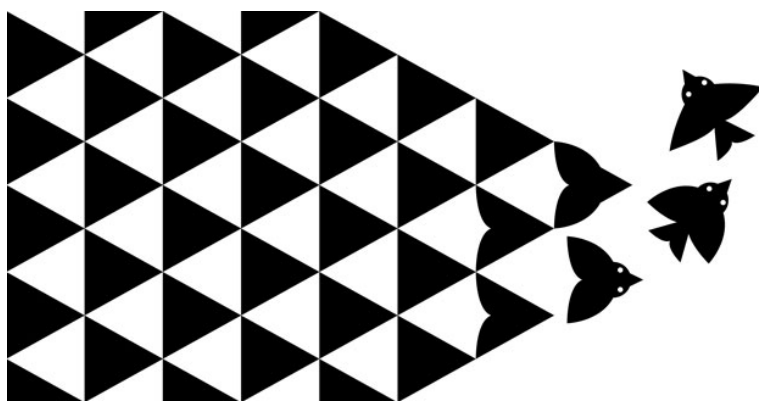
Noha a ma elfogadott fejlődépszichológiai nézetek szerint a csecsemők meglehetősen fejlett érzékelési és viselkedési képességekkel születnek, így például születésük pillanatától kezdve sajátosan érzékenyek az emberi nyelv alapvető beszédhang-kategóriáira és olyan frekvenciatartományokban hallják a hangokat, mint az idősebb gyerekek, a vizuális percepció tekintetében még alapvető hiányosságokat mutatnak: az első hónapokban csak homályosan látnak és erősen rövidlátók is. Ugyanakkor már ez az észlelési kapacitás is lehetővé teszi számukra, hogy érzékeljék és élvezzék a külvilág vizuális ingereinek egy jelentős részét. Tudjuk, hogy a kiscsecsemők is érdeklődnek az erős világos-sötét kontrasztok iránt és arra is képesek, hogy tekintetükkel „módszeresen letapogassák” a környezetükben található alakzatokat. Kísérletekkel többszörösen igazolták, hogy az újszülöttek már a születés után néhány perccel követik tekintetükkel a mozgó, arcszerű formákat, vagyis speciális kíváncsiságot mutatnak az emberi arc iránt, valamint néhány napon belül képesek anyjuk arcát más arcoktól megkülönböztetni, amiből arra következtethetünk, hogy látják a haj és arc közötti határvonalat és az arc fontosabb humánspecifikus mintázatait (Cole és Cole 2006).

A jelen téma szempontjából kiemелendő, hogy már csecsemőkorban megfigyelhetők a figyelmi állapot dinamikájának olyan jellegzetességei, amelyek a felnőttkori figyelmi folyamatok és az esztétikai befogadás során is alapvetők. Az érdeklődés kiváltása és fenntartása szempontjából már a kezdetektől fogva lényeges faktor az ingerek szabályossága: a pár hónapos csecsemők kezdetben reflexszerűen irányítják figyelmüket mozgó tárgyak, hangok, fények felé, azonban gyorsan megszokják, ha ezek ismétlődnek (habituáció), ami az érdeklődés csökkenéséhez vezet. Felfogják, sőt kifejezetten érdekli is őket, ha a megszokotthoz képest megváltozott, új inger érkezik (diszhabituáció) és a nagy valószínűséggel bekövetkező eseményekkel kapcsolatban már három és fél hónapos gyermekek is elvárásokat képesek kialakítani,

1. Az utóbbi tíz-tizenkét évben a nemzetközi mellett már a magyar szakirodalom is több helyen foglalkozik a képeskönyvi kommunikáció szemiotikai és pragmatikai sajátosságaival (Varga 2012, Révész 2019, Varga 2020) és literációs értékeivel (Varga 2021, Juhász 2021, Szilvássy 2022b).

figyelmüket az elvárásoknak megfelelően irányítják, vagyis a figyelemirányítás itt már tudatos, mert az eseménynek tulajdonított valószínűséggel mutat összefüggést.

Bár a legtöbb kutatás csak későbbi életkorban kezdi el vizsgálni a képeskönyv-befogadást, a négy-öt hónapos, vagy még ennél is fiatalabb csecsemőket megszólító, a hazai és nemzetközi könyvpiacra egyre növekvő számban megjelenő képeskönyveket is érdemes bevonni a vizsgálatba, mert ezek elsősorban a korai életkornak megfelelő figyelmi képességeket célozzák meg azzal, hogy olyan vizuális ingereket nyújtanak a befogadók számára, amelyek edzik is percepciós képességeiket. A nagy kontrasztú, egyszerű, ugyanakkor változó alakzatok ábrázolásával a mozgó tárgyak követésének képességét veszik igénybe, serkentik a szem fókuszálását és mozgását, támogatva az éleslátás kialakulását. Ennek a könyvtípusnak esztétikusan és átgondoltan kivitelezett darabjai például Nagy Diána szöveg nélküli tematikus képeskönyvei, amelyek a Móra Kiadó „Babageometria” sorozatában jelentek meg *Formák* (2018) *Vonalak* (2018) *Ritmusok* (2019), illetve *Minták* (2019) címmel. Annak ellenére, hogy a kétdimenziós képek per definitionem statikusak, az ábrázolások mégis dinamikát sugároznak, témájuk a formák ki- és átalakulása.



1. ábra. Nagy Diána: Babageometria, Móra Kiadó – a szerző és a Kiadó engedélyével

A sorozatcím által sugallottakkal ellentétben ezek a képeskönyvek természetesen nem azzal a céllal születtek, hogy a pár hónapos fogyasztóknak geometriai ismereteket nyújtsanak és megismertessék őket a formák fogalmával vagy akár azok nevével, hanem, hogy egy olyan érzékeket stimuláló, szórakoztató tárggyal gazdagítsák a gyermekek mindennapi környezetét, amely késztetést biztosít meglévő képességeik alkalmazására és kihívást is támaszt a legközelebbi fejlődési zóna elérésére. Fontos hangsúlyozni, hogy a képeskönyv-befogadás nem magányos aktus, hanem a kezdetektől fogva a társas tanulás kontextusában helyezkedik el, ahol a gyerekek a felnőttek támogatásával lesznek képesek olyan cselekvések végrehajtására, amelyeket később megtanulnak önállóan is elvégezni (Vigotszkij 1978). A befogadást lehetővé tévő rész képességek fejlődésének is az adott társas, kulturá-

lis gyakorlat nyújt keretet, amelyben leginkább érzelmi interakciók jelennek meg motivációként. Tudjuk, hogy az úgynevezett elsődleges interszubsztitív megjelölése már egészen korai (Trevarthenre hivatkozik Danis és mtsai 2011), alapját az a diadikus viszony képezi, hogy a gyermek és az anya (vagy a gondozó) kölcsönösen figyelnek egymásra és egyszerű, szemtől szembeni, érzelmek megosztásával is járó interakciókat, „proto-beszélgetéseket” folytatnak (Rakoczy 2022, 224.) Ráadásul a felnőtt a könyvbefogadás közben nemcsak beszél, hanem mutat és arckifejezéseivel, testbeszédével is kommunikál, vagyis mozgó performansa a csecsemő számára eleve figyelemfelkeltő, mivel az élőlények mozgása iránti érdeklődést evolúciós örökségként hordozzuk (Simion és mtsaira hivatkozik Rakoczy 2022). Az érzékelés vonatkozásában a biológiai mozgás „ontológiai szalienciával” rendelkezik, vagyis önmaga okán feltűnő, nem a látvány szerkezeti, stilisztikai tulajdonságai miatt (Pethő 2012). Később megjelennek a kezdetleges triadikus kapcsolatok, olyan megosztott figyelmi helyzetek, amelyekben a csecsemők követik anyjuk tekintetirányát és a gyermekén, valamint az anyján kívül jelentős szerepet kap a figyelmüket felkeltő tárgy is (vö. Szabó 2024). Öt-hat hónapos korukra a gyermekek már biztosan értik a figyelem lényegét, hogy az mindig valamire irányul (Danis és mtsai 2011, 234).

A legkorábbi képeskönyvek tehát ezekre a társas tanulási folyamatokra támaszkodnak, ezeket támogatják azzal, hogy a befogadók igényeire szabott élményanyagot biztosítanak. Egyes babakönyvek úgy képesek megvalósítani ezt a pedagógiai feladatot, hogy nemcsak a gyermekek, hanem a felnőttek számára is élvezetet nyújtanak. Az igényesebb választékhöz tartozó kötetek gyakran több jelentésszintet kínáló művészi koncepciót alkalmaznak – például innovatív, ötletgazdag grafikák és formátumok, vagy a szöveg és a kép közötti összetett párbeszéd révén –, amelyek folytán a kritika az ilyen képeskönyveket a célközönséget tágra értelmező *crossover* irodalom közé sorolja. Nagy Diána műveire például a jártasabb olvasó metaforikus, önreferenciális és szemiotikai vonatkozású jelentéseket is társíthat, eltűnődve azon a szép, a születést szimbolizáló megoldáson, ahogy a vizuális kommunikáció elemi alapkészletéből fokozatosan bonyolultabb, organikus formák keletkeznek madarak és más apró állatok képében. A vizuális percepció teóriáit valamelyest ismerők számára pedig az ábrázolt eseményben a gestalt-elmélet szemléltetése is megtörténik, hiszen a vonalak, geometriai formák a szemünk láttára fokozatosan öltenek olyan alakot, hogy felismerjük bennük a referenst, azt a dolgot, amire a jelet vonatkoztathatjuk.

A négyhónapos befogadók számára azonban ezeknek a könyveknek az „üzenete” szemiotikai szempontból megmarad a kifejezés vizuális-akusztikus szintjén, a vizuális mintázatok nem valódi jelek, nem nyernek jelentést a befogadás folyamán. A vonalak, formák, ritmusok kombinációjából kibontakozó, a babák számára is követhető látvány és a közvetítő felnőtt kommentárjának érzéki elemei képezik a

receptiós aktus tulajdonképpeni tárgyát. A folyamat egy erős érzelmeket kiváltó és testközelséget feltételező, meghitt és motiváló szituációt is feltételez a gyermek és a felnőtt között. Vagyis mivel a látás nem csupán érzékszervi tevékenység, hanem egy komplex feldolgozási folyamat eredménye, a kiscsecsemők vizuálisan ugyan tudják követni a változó formákat, de nem látnak madarakat vagy történeteket, mert nincsenek meg még a fogalmak vagy az elbeszélés megértéséhez szükséges kognitív sémáik. Ez a tudásdeficit azonban nem akadályozza annak, hogy a maguk képességei szerint éljék át a felnőttel megosztott élményt és fejlesszék azokat a képességeket, amelyek a későbbi kogníció, illetve műélvezet alapjai is lesznek. A Nagy Diána könyvének lapjain kibontakozó alakok már nemcsak kontrasztos látványelemek, hanem a következő fejlődési szakasznak megfelelő fogalmi reprezentációk is, vagyis a kötet átvezet abba a fejlődési periódusba, amikor a kisgyermek már képes kapcsolatot létesíteni a kép, fogalom és annak megnevezése között. Ide kapcsolódóan egy olyan klasszifikációs kérdés is felmerülhet, hogy tárgykönyveknek tekintők-e ezek a kiadványok, hiszen a szakirodalom az első könyveket hagyományosan ebbe, a fogalmak kialakítására szolgáló típusba sorolja. Véleményem szerint ezek a darabok az általuk deklaráltan megcélzott gyermekbefogadó képességeinek és a forgalmazói besorolásnak megfelelően is látásfejlesztő könyvek, és még akkor sem tekinthetők tárgykönyveknek, ha a közvetítő felnőtt a befogadás során megnevezi a számára értelmezhető látványt. Ugyanakkor megalapozó szerepük vitathatatlan, hiszen ingerkínálatuknak köszönhetően nem egy ponton horgonyozzák le az értelmi fejlődést és a kibontakozó literációt, hanem kísérni képesek ezeket. Az ehhez hasonló „legelső” könyvek koncepciójukban a receptiós folyamat azon sajátosságára is rámutatnak, hogy a befogadás pragmatikai aspektusait a fogyasztó – folyamatosan változó – kompetenciái alapvetően meghatározzák, másrészt arra is jó példát nyújtanak, hogy a gyerek-képeskönyv – ahogy a jó gyermekirodalom általában – *„kiemeli a tanulásra érdemes tényeket, még akkor is, ha nem a tanulás az elsődleges cél”* (Nikolajeva 2014, 24. saját ford., kiem. tőlem).

Kilenc hónapos kortól kezdődik meg a figyelmi képességek fejlődésének az a jelentős szakasza, amely a képeskönyv-befogadás szempontjából is alapvető jelentőségű, mert megteremtődik a feltétele annak, hogy a gyermek belépjen a jelentések interszubjektív világába. Ekkortól válnak a csecsemők mások figyelmének viselkedéses jegyeire is érzékennyé, és elkezdik megérteni, hogy mit érzékelnek és milyen célokat követnek más személyek: elvárásokat alakítanak ki arról, hogy mások az észlelési hozzáférésük alapján hogyan fognak cselekedni céljaik racionális megvalósítása érdekében (Tomasello 2002). Amint Bruner is állítja, a „mások elméjének primitív megértésére irányuló készség” velünk született és gyermekkorban „e készségnek a nyelv által kínált finom szabályozó folyamata veszi kezdetét” (2005, 62). A nyelv alatt elsősorban a verbális nyelv értendő, hiszen ez az elsődleges modelláló rendszer, ugyanakkor a szabályozó folyamat kiterjed minden olyan diskurzusra,

másodlagos modelláló rendszerre, amely részt vesz a társadalmi jelentések előállításában. A társadalmi jelentésekhez való hozzáférést a gyermekek számára a közös figyelmi jelenetként értett diskurzusok biztosítják, amelyek – ahogy korábban már szóba került – a képeskönyvek befogadásán keresztül is megvalósulnak. Olyan társas interakciókról van itt szó, „amelyekben a gyermek és a felnőtt viszonylag hosszú ideig közösen figyel egy harmadik dologra és egymásnak e dologra irányuló figyelmére” (Tomasello 2002, 106). A képeskönyv-befogadáson keresztül a gyerekek sokrétű ismereteket és képességeket szereznek a képi és irodalmi kommunikáció területén, megismerik például, hogy az adott diskurzusok hogyan működnek, mire érdemes figyelniük a médium befogadásakor általában, illetve mi fontos és mi kevésbé egy konkrét képszövegben. Tapasztalatlan olvasókként ebben a tanulási folyamatban alapvetően két autoritásra támaszkodhatnak: egyrészt a képi és irodalmi ábrázolás tradícióit is közvetítő „mintaszerzőre”, akit a szöveg képvisel,² másrészt a közvetítő tapasztaltabb olvasóra, aki verbális és nonverbális kommunikációjával előadja, saját olvasatában szóltatja meg a képeskönyvet. Vagyis a gyerek-felnőtt-könyv hármasság interakciójából kibontakozó diskurzus ad keretet annak, hogy a könyvhöz kapcsolódó viselkedésminták alapjai mentálisan kiépülhessenek. A gyermek fokozatosan érti meg a látott képek és hallott szavak szimbolikus voltát, a jelnek azt a természetét, hogy egy önmagán kívüli dologra vonatkozik, rájön arra, hogy a könyvnézegetés közben hallott kifejezést nemcsak a képre, hanem egy annak megfelelő valóságos tárgyra is vonatkoztathatja. Ahhoz, hogy ez a komplex mentális folyamat sikeres legyen, elengedhetetlen, hogy a gyermek figyelmét az interakció másik két résztvevője megfelelően irányítsa és tartsa fenn. Alapvető feltétele pedig, hogy a figyelmi állapot létrejöjjön, hiszen „[a] magam vagy mások figyelmének ráirányítása valamire alapja minden létrejövő szemiozishoz, megelőzi még azt a (már szemiotikai, gondolkodás eredményezte) figyelmi aktust is, amikor eldöntöm, hogy lényeges, érdekes, megragadó [...]” (Eco 1999, 22).

A jelen tanulmányban a közvetítés gyakorlatára a későbbiekben nem térek ki, de azt a továbbiakban is a befogadási folyamat részének tekintem, mert azt feltételezem, hogy a társas olvasatok tapasztalatai akkor is meghatározó vonatkozási pontot alkotnak a gyermekbefogadó számára, amikor a felnőtt nélkül, önállóan veszi kézbe a könyvet. A figyelemirányítás kapcsán abból indulok ki, hogy a felnőtt

2. A mintaszerző (Autore Modello) fogalmát Umberto Eco irodalomszemiotikai felfogásának megfelelően használom. Eco szerint a mintaszerző olyan értelmezési hipotézis, amelyet az empirikus olvasó, mint az együttműködési aktusok alanya, a szövegnek tulajdonított utasítások, stratégiák alapján állít fel. E stratégiák közé tartozik a figyelemirányítás is, amely szintén csak az olvasó közreműködésével lép működésbe (Eco 1979, 62-63). Eco megközelítésével szoros rokonságot mutat a képszemiotika területén Mitchell felfogása: „Amikor a képekhez a poétika nézőpontjából közelítünk, nemcsak azt a kérdést kell feltennünk, hogy mit jelentenek, hanem hogy milyen választ várnak tőlünk, milyen igényt támasztanak velünk szemben és mi hogyan válaszolunk erre az igényre” (Mitchell 2005. XV. saját ford.).

interakciója alapvetően olyan közvetítési mód, amely egy szövegkülső figyelemirányítási folyamatot alkot a szövegbelső irányítási szempontokhoz képest, miközben verbálisan és rámutatással közvetíti az ábrázolások értelmét. Amikor a felnőtt a képeskönyvek nézegetése közben a kép valamely részletére mutat, egy ősi és univerzális figyelemirányítási technikát használ. Azáltal, hogy kiemeli az adott diskurzus szempontjából lényeges részletet, „előértelmezi” a gyermek számára a képszöveget. A mutatós egyben egy osztenzív kommunikatív jelzés is, amelynek célja a közös figyelmi helyzet fenntartása és az információ relevanciájának megerősítése (Ivaskó és Papp 2017). A vizuális nyelv kódjait már ismerő felnőtt a mutatós nemcsak azt tudja közvetíteni a gyermeknek, ami az adott képen lényegesebb, hanem azt is érzékelteti, hogy a szelekció a jelentések előállításához általában szükséges.

Ezenkívül véleményem szerint azt is feltételezhetjük, hogy egy átlagos műveltségű felnőtt a pedagógiai és szórakoztató célú közös olvasások esetében jellemzően inkább belemerül az élménybe és kevésbé viszonyul – egy eredeti interpretációt megcélzó – kritikus távolságtartással a szövegekhez. Továbbá azt is valószínűsítem, hogy a közvetítő „másodlagos” olvasó és az „elsődleges” gyermekolvasó közötti interakciók során a gyermeki megértés a felnőttéhez közeledik és tisztázódhatnak a megértést zavaró ambivalenciák, ugyanakkor a gyermek is képes olyan nézőpontokat érvényesíteni a szöveggel kapcsolatban, amelyek újszerűnek, innovatívnak tűnnek a kialakult konvenciókhoz már jobban ragaszkodó felnőtt olvasathoz képest.

2. Előtér, háttér és foregrounding a vizuális ábrázolások értelmezésének kontextusában³

A fogalmi rendszer és nyelvi kifejezés kapcsolatát vizsgáló kognitív szemantika egyik központi témája a jelentéstulajdonítás folyamata, amelynek dinamikáját a vizuális percepcióhoz kötődő előtér (*foreground*) és háttér (*background*) fogalmakkal írják le. Igen leegyszerűsítve ennek a dinamikának az a lényege, hogy a befogadás során folyamatosan változik annak megítélése, hogy a koherens olvasat létrejött-e szempontjából a diskurzusnak melyek a fontosabb és kevésbé fontos elemei. A jelen téma vonatkozásában koránt sem lényegtelen, hogy az előtér és háttér közti reláció a kogníció olyan általános jegyének bizonyul, amely az észlelési folyamatokat éppúgy áthatja, mint például a fogalmi osztályozást. Legtágabb értelmében pedig azt jelenti, hogy korábbi tapasztalatokat használunk fel későbbi tapasztalatok értelmezéséhez, tehát az új tapasztalatot a már meglévőhöz viszonyítva fogadjuk be (Langacker 2008).

3. Ezt a kérdéskört egy másik tanulmányban is tárgyalom, amely a szöveg nélküli képeskönyvek figyelemirányító stratégiáira fókuszál a narratív koherenciateremtés szempontjából. A két szöveg tartalmaz átfedéseket, de más oldalról közelíti meg a figyelemirányítás kérdését, vö. Szilvássy 2024.

A metaforikusan értett előtér-háttér tagolás mind a vizuális, mind a nyelvi kifejezés különböző szintjein megnyilvánulhat, szintaktikai és szemantikai szempontból is különbséget tehetünk fontosabb, feltűnőbb, illetve kevésbé fontos, kevésbé feltűnő egységek között. Az előtér-háttér tagolás ezenkívül a nyelv különböző használati módjaiban is érvényesül, a hétköznapi használat során éppúgy, mint poétikai szövegekben. Az irodalmi szövegek – de a multimodális diskurzusok is – egy idealizált közönségre szabva közvetítenek jelzéseket az olvasó felé: ezzel támogatják az értelmezés és a figyelemirányítás folyamatait. Az irodalmi művek esetében azonban az előtérbe helyezés nem korlátozódik a denotált, szó szerinti jelentés szintjére és nem pusztán információátadás a célja, hanem kiterjed a konnotált jelentések és egy érzelmi-érzelmi-kognitív hatáskomplexum létrehozására is, amelyen keresztül a szöveg értékének és értékességének felismerése is lehetővé válik. A szövegek esztétikai értéke ugyanis a mindennapi vagy a megszokott nyelvi kontextualizálással szemben mutatkozik meg, amennyiben az esztétikai élmény lényegi sajátjának tekintjük azt, hogy hozzásegíti a befogadót világ- és önmegértésének, ismeretelméleti kategóriáinak megújításához. A foregrounding fogalma ezért többnyire az orosz formalisták által megfogalmazott elidegenítés vagy a jakobsoni irodalmiság kifejezésekkel jelölt tartalmakhoz kapcsolódik, és a kognitív poétika képviselői általánosságban az irodalmi újításokat és a kreatív kifejezésmódokat értik alatta (Stockwell 2002).

Günther Kress és Theo van Leeuwen *Reading images. Grammar of Visual Design* című, a képi kommunikáció tanulmányozása szempontjából mérvadó és átfogó könyvükben a vizuális ábrázolások jelentését vizsgálják szociális szemiotikai megközelítésben, vagyis azt feltételezve, hogy az értelmezés a társadalmi gyakorlattól elválaszthatatlan és a jelentések mindig társadalmi-kulturális szintéren keletkeznek (Kress és van Leeuwen 2021). A kötet fő célkitűzése, hogy leírja azokat a fontosabb szabályszerűségeket, amelyeket a képi kifejezések az üzenet sikeres kommunikációja érdekében alkalmaznak:

„A reprezentációt olyan folyamatnak tekintjük, amelyben a jelek készítői, akár gyermekek, akár felnőttek, valamilyen tárgy vagy entitás – anyagi vagy nem anyagi – reprezentációjára törekszenek. Ebben a folyamatban a tárgy iránti érdeklődésük a reprezentáció készítésének pillanatában összetett, a jelkészítő kulturális, társadalmi és pszichológiai történelméből fakad és az a sajátos környezet határozza meg kereteit és hangsúlyait, amelyben a jelkészítő a jelet létrehozza. Ez az 'érdeklődés' a forrása annak a kiválasztásnak, amit a tárgy bizonyos kritériumoknak megfelelő aspektusának tekintünk, és ezt az aspektust tartjuk az adott kontextusban a tárgy megfelelő reprezentációjának. Más szóval, soha nem az 'egész tárgy', hanem mindig csak a tárgy bizonyos kritériumoknak megfelelő aspektusai vannak reprezentálva” (Kress és Van Leeuwen 2021, elektronikus kiadás oldalszámok nélkül, saját ford.).

A vizuális ábrázolás szerzője annak érdekében, hogy a befogadó figyelmét a ki-

fejezés bizonyos aspektusaira irányítsa, illetve hogy az alkotói folyamatot generáló érdeklődést a befogadóban is felkeltse, stilisztikai eljárásokat alkalmaz. Számtalan eszköz áll ehhez a rendelkezésére, hiszen a vizuális ábrázolások esetében is érvényesek azok az általános elvek, amelyekkel a figyelmet hatékonyan irányítani lehet. A vizuális mezőnek az a része kerül alakként a legnagyobb valószínűséggel a figyelem fókuszába, amely egy vagy több tulajdonsággal rendelkezik az alábbi jellemzők közül: önálló tárgynak vagy jellemzőnek tekinthető; jól körülhatárolt körvonalakkal rendelkezik, amelyek elválasztják a háttértől; a statikus háttérhez képest mozog; időben vagy térben előrébb van, mint a háttér; kiemelkedik a háttérből, részletesebb, jobban fókuszált, fényesebb vagy vonzóbb, mint a háttér vagy a vizuális mező többi része; a vizuális mező tetején, előtt, fölött helyezkedik el, vagy nagyobb, mint a többi rész. A képeskönyv-olvasás szempontjából is lényeges, hogy ezeknek a tényezőknek a nyelvi kifejezés szintjén is megvan a megfelelője (Stockwell 2002, 4). Természetesen ebből nem következik, hogy a tényleges befogadó éppen azokat a következtetéseket vonja majd le, amely megfelel a szöveg szándékának, mert a foregrounding a megértés, a szövegfeldolgozás műveleti szintjén is érvényesül, de mindenképpen nagyobb valószínűséggel ragadják meg a figyelmét a szöveg által kiemelt részletek, mint a háttérben maradók – amint ezt empirikus kutatások is igazolják (Miall és Kuiken 1999, McCarthy és mtsai 2021).

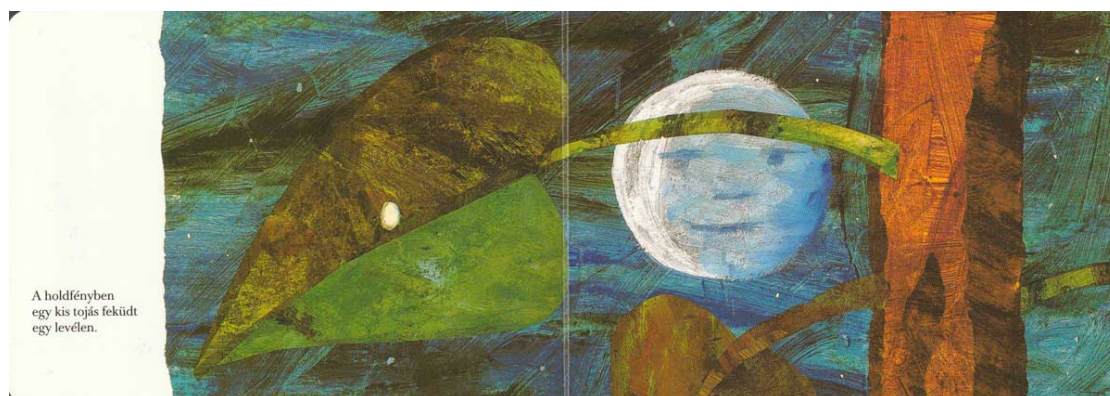
Miall és Kuiken (1999) tanulmánya rávilágít arra, hogy ha bizonyos narratív vagy stiláris variációk elidegenítik vagy megkérdőjelezzik a megszokott értelmezési gyakorlatokat és az olvasót egy konvencionális érzés vagy fogalom átértelmezésére készítik, akkor létrejön egy sajátosan irodalmi olvasási mód. Az irodalmiság – esztétikai értékeséget is implikáló – fogalma nem szövegtulajdonság, hanem egy olyan befogadási folyamat eredménye, amelyben a szerzők szerint három tényező együttes jelenléte szükséges: a foregroundingként megjelenő stiláris variációké, az ezekből fakadó elidegenítő, új nézőpontokkal szembesítő hatása és a befogadóban végbemenő sémafrissítése. Az olvasási idő mérését és az olvasást kísérő hangos kommenteket alkalmazó empirikus kutatással igazolták ezt a feltételezést, amiből arra is következtettek, hogy az irodalmiság nemcsak egy értelmezői közösség ítéletén alapul, ahogy például Fish (1980) gondolta, hanem mérhető összefüggést mutat bizonyos ingerekre, mint például a stilisztikai eltérésekre, valamint a szöveg térbeli, időbeli és ok-okozati meghatározatlanságára adott válasszal. Miall és Kuiken arra is utalnak, hogy megállapításaik nemcsak verbális szövegekre érvényesek, hanem hasonló folyamat zajlik a képzőművészeti vagy filmes alkotások befogadása során is (1999, 121).

3. Figyelemirányítás és foregrounding kép és szöveg együttműködésével

A figyelemirányítás a képeskönyvek esetében is egy igen komplex folyamat. Ennek nagyobb léptékű áttekintéséhez induljunk ki a képeskönyv általánosan elfogadott meghatározásaiból, amelyek általában két kritériumot hangsúlyoznak: a képeskönyv egyrészt olyan médium, amely a jelentés reprezentációjában kép és szöveg komplex együttműködésére épít, másrészt a verbális kommunikáció nem válhat dominánssá a képpel szemben, a szöveg vagy egyenrangú a képpel, vagy inkább háttérben marad. Az olvasó figyelmének irányításában ennek megfelelően mind a képi, mind a verbális sík kiveszi a részét, egyrészt külön-külön, saját jelölő és figyelemirányítási mechanizmusaik révén, másrészt úgy is, hogy egymásra utalnak. A befogadónak alapvetően értenie kell, hogy mit közvetít a szöveg és mit lát a képen, de azt, hogy a képszöveg miként és mire utal, csak úgy értheti meg, ha a két jelentéssíkot egymásra vonatkoztatja. Figyelme ezért állandó mozgásban van a szöveg és a kép között, de alapvetően nem a szöveg jelent számára kihívást, hanem a képi tartalom, amit a szöveg állításainak segítségével ért meg. Ebben a vonatkozásban az írott szöveg egésze háttérként funkcionál, egyrészt azért, mert a verbális jelrendszer egyértelműbb, kevésbé polisztémikus, mint a vizuális, másrészt azért is, mert a képeskönyvben általában egyszerű, rövid szövegekkel van dolga a befogadónak, nem kell a jelentések után kutatnia. Azzal a helyzettel van itt dolgunk, amire Barthes a következőképpen mutatott rá: „Minden kép polisztémikus, jelentői mögött jelentettek 'lebegő láncát' implikálja, amelyek közül az olvasó némelyiket kiválaszthatja, a többit figyelmen kívül hagyhatja.” A „jelentettek lebegő láncának rögzítésére minden társadalom kialakít bizonyos technikákat” és „a nyelvi üzenet ezen technikák egyike” (Barthes 1990, 67).

A szöveg nagymértékben segíti az olvasót abban is, hogy eldöntse, mi a fontos a képen belül és mi kevésbé. Legtöbbször párhuzamos a kép és szöveg szemantikai kapcsolata, vagyis a kép azt a tárgyat, eseménysort ábrázolja, amit a szöveg explicit is állít, és gyakran ugyanazt a részletet emeli ki, állítja előtérbe. A kép és szöveg ilyen interakciójára szinte az összes képeskönyvben találunk példát, így Eric Carle *A telhetetlen hernyócska* című klasszikusnak számító művében is (Carle 2015). A nyitó képen a tojás ábrázolása felel meg a legtöbb olyan feltételnek, amelyek mellett egy adott részlet prominenssé válhat – önálló tárgynak tekinthető, jól láthatóan elválik a háttértől és fényesebb is, mint a vizuális mező többi része. Ennek ellenére centrális helyzetük vagy antropomorf karakterük révén más elemek is vonzzák a néző tekintetét, ezért a prominencia felismerése egy kevésbé gyakorlott képolvasó számára hosszabb ideig tarthat és alaposabb megfigyelést igényelhet. A képi ábrázolás értelmi fókuszának megállapítását a hozzáfűzött szöveg jelentése befolyásolja leghatásosabban: „A holdfényben egy kis tojás feküdt egy levélen” (Carle 2015, 2). A mondatban a tojás szó kerül elsődleges figuraként előtérbe,

azt érezzük kiemelkedőnek a mondat többi részéhez képest, ezért a kép egészének gyors felmérése után figyelmünket a kis fényes alakra irányítjuk, a többi részletet pedig csupán a környezet részének tekintjük. Hasonló kép-szöveg kapcsolatot azért találunk bőven a képeskönyvekben, mert ez a párhuzamos interakció kép és szöveg között kognitív szempontból igen gazdaságos narratív eljárás, amely a befogadótól kevesebb erőfeszítést követel.



2. ábra. Eric Carle: A telhetetlen hernyócska. Pagony Kiadó – a Kiadó engedélyével

Minthogy a képeskönyvben állóképek sorozatából épül fel az elbeszélés, az olvasó számára a legnagyobb kihívást a két egymást követő kép közötti reláció megértése tartogatja. Általában a dupla oldalak szerves egységet alkotnak, a lapozás jelent olyan folyamattörést, mint amilyen a vágás a filmben. A Carle-könyv második dupla oldalán, a tojás már nincs jelen, a címben feltüntetett hernyócskát látjuk mozgás közben. A nyitó képhez viszonyítva nincs időbeli és térbeli kontinuitás, ráadásul a központi figurák is különbözőek. Mivel itt már nappal van, nyilvánvaló, hogy valamennyi idő eltelt, de csupán a verbális diskurzusból tudható meg, hogy időközben a hernyócska kikelt a tojásból – feltehetőleg a meleg napfény hatására. A szöveg nem teremt explicit kauzális kapcsolatot, csak egy időbeli sorrendet állít fel a nap melege és a születés között, ezzel mondhatni implikálja a következtetést. Vagyis a befogadó egyrészt esetleges természettudományos tudását felhasználva valószínűsítheti az ok-okozati kapcsolatot a két esemény között, másrészt a narratíva terén szerzett korábbi tapasztalatai segítenek ebben, hiszen „azt, ami valami után következik, úgy olvassuk, mintha annak a valaminek az okozata lenne” (Kovács 2023, 5). Lényeges azonban, hogy a kép nem a születés drámai pillanatát ábrázolja, nincs teljes szinkronban a szöveggel, hanem egy balról jobbra tartó alakot mutat, akinek a mozgásiránya – a nyugati képolvasási tradíciónak megfelelően – azt is sugallja, hogy útnak indult. A szöveg ebben az esetben egy kognitív hiányt tölt ki, az a feladata, mint a párbeszédnek a filmekben, amelyek kapcsán Barthes (1990) a verbális szöveg másik lényeges funkcióját átváltó funkciónak nevezi,

mert nem egyszerűen rögzítő szerepük van a képi információt illetően, hanem úgy viszik előre a cselekményt, ahogy egy váltóversenyben adják egymásnak a stafétát a résztvevők.

Összességében a képeskönyvben a kép és a szöveg között egyfajta munkamegosztás jön létre, amelynek az a célja, hogy az elbeszélés gépezete hatékonyan működjön. A képeskönyvek formanyelve alapvetően e munkamegosztás keretében alakult ki, legelterjedtebb és stilisztikailag legsemlegesebb a párhuzamos narráció, amelyhez képest az eltérő stilisztikai variációk több vagy kevesebb foregrounding hatással járhatnak együtt. Az információ redundanciájának csökkenése, amely arányos a párhuzamos interakciótól való eltérés mértékével, alapvetően a befogadói aktivitás növekedését vonja maga után, vagyis kognitívan nagyobb kihívást jelent a befogadók számára. Két megjegyzéssel árnyalnám a fentieket: egyrészt teljesen párhuzamos elbeszélés a képi és verbális szinten nem jöhet létre, mert a szavak és a képek mediális eltérései nem tesznek lehetővé teljes átfedést. A párhuzamos kép-szöveg viszony esetében olyan kommunikációs technikáról van szó, amely nem hoz jelentősebb információbővülést az interakció során. Másrészt bár szép számban találunk olyan képeskönyveket, amelyek kizárólag párhuzamos elbeszélést alkalmaznak, sok viszont szerencsére az olyan példa is, amelyekben az alkotók váltakozva, meghatározott esztétikai céllal használják a különböző modalitásokat. A változatos és nem öncélú narrációs technikák a képeskönyvi kommunikációt mindenképpen színesítik és minősítik.

4. Ütköző és szubjektív nézőpontok mint foregrounding

Kép és szöveg lehetséges kapcsolatait többen is tárgyalták már a képeskönyvkutatásban, itt Nikolajeva és Scott (2000, 2006) széles körben ismert munkáit idézném fel, akik az interakció variációinak leírásában tulajdonképpen a Barthes-nál megjelenő átváltó funkciót osztják fel még több egységre. Kategóriáik a foregrounding hatások szempontjából is jól használható fogalmak, mivel osztályozásukban a semlegesnek érzett szimmetrikus elbeszéléstől való eltérés szempontja érvényesül. Az eltérés növekvő sorrendjében megkülönböztetik a kiegészítő (*complementary*), a fokozó (*enhancing*) dinamikát, amely során a képek vagy a szavak egymás jelentését kölcsönösen kiegészítik vagy fokozzák, illetve amennyiben a kölcsönhatás még radikálisabb kapcsolatot eredményez a kép és szöveg között, ellenpontoszó (*counterpointing*), sőt ellentmondó vagy tagadó (*contradictory*) dinamikáról beszélnek. Mivel a két szerző itt a jelölők strukturális viszonyaira koncentrálnak közelíti meg a kérdést, kölcsönösségről beszél, a gyerekképeskönyvek alkotói és befogadói gyakorlata felől nézve viszont inkább arra találunk példát, hogy a vizuális sík dominánsabb a kreatív interakció létrejöttében, inkább a képek erősítik fel vagy minősítik át a szöveges közlést, mint fordítva. Tehát a kép képviseli az aktívabb elemet, mond

ellent a szövegnek, ami azért is érthető, mert a képeskönyvalkotók leggyakrabban elsősorban vizuális művészek és csak másodsorban írók.

A stilisztikai jelöltség erősödése azt is jelenti, hogy a kép és szöveg interakciója a narráció feladatának megoldásán túl a narratíva megformáltságára is hangsúlyt helyez, hiszen amint a képi és verbális sík egymást kompromittálja, a befogadó azzal szembesül, hogy az elbeszélésben különböző szólamok, heterogén nézőpontok, érzelmek ütköznek és ezek különböző narrációs szintekhez is tartozhatnak. Az egyik legszembetűnőbb alkalmazási területe ennek a dinamikának a drámai ironia, amelyre Pat Hutchins *Rosie's walk* című képeskönyvét szokták példaként említeni (Nodeman 1988, Nikolajeva 2014, Szilvássy 2022a). Az olvasó azzal az ellentmondással találkozik befogadás közben, hogy a képen gondtalanul sétáló tyúkra egy róka lesekedik, miközben a verbális szöveg narrátora ezt nem említi. Míg a szöveg a főszereplő naiv nézőpontját választva tudósít a tyúkocska átlagos napi rutinjáról, addig a vizuális narrátor egy átfogóbb perspektívából leleplezi a veszélyt és egyúttal a verbális szöveg narrátorának megbízhatatlanságát vagy korlátozott tudását is.

Az ellentmondó dinamikában pedig egy még ennél is radikálisabb eltéréssel találkozunk a kép és szöveg között. Valérie Larrondo és Claudine Desmarteau *Maman était petite avant d'être grande* (1999) (angolul: *When Mommy Was Little*, 2003) című könyvében a vizuális és verbális narrátorok azáltal kerülnek nyílt ellentétbe egymással, hogy a szöveg a szülő gyermekkorában követett példaértékű viselkedését állítja, míg a kép ezt tételesen megcáfolja. Ez az eljárás kifejezetten alkalmas a felnőtt – hatalmi pozíciójából származó – didaktikus ambícióinak ironikus, humoros leleplezésére, mivel már a kisgyermek is felismerik, hogy az állítás és a valóság között néha kirívó ellentmondás van, valamint azt is, hogy ezen nevetni is lehet.

A fenti példák esetében is látszik, hogy a képeskönyvben a verbális és vizuális elbeszélők kapcsolata dialogikus és olykor egymással versengve különböző nézőpontokat képviselnek. Ha a narratív nézőpontot úgy fogjuk fel, hogy az „a szövegek több szintjén is megjelenik, és nem egy előre adott összefüggés ágens és megnyilatkozás között, hanem mindig a textuális működésmódok függvénye” (Füzi és Török, 2019), akkor az említett képeskönyvek nézőpontja éppen az eltérő nézőpontok ütközéséből jön létre. Ez a sajátosság a médium képi-verbális összetettségére is visszavezethető, abból táplálkozó mediális specifikum, amelyet az alkotók erőteljesen fel is használnak művészi koncepcióikban. A képeskönyv „képes egyszerre két irányba nézni és a két nézőpontot egymás ellenében kijátszani [...] a képeskönyv tehát nem csupán egy szövegforma, hanem egy folyamat is, annak egy módja, hogy a szavakkal és a képekkel történjenek dolgok” (Lewis 1996, idézi Arizpe és Styles 2015, 17. saját ford.).

A nézőpontok szubjektívizálása azonban már önmagában is szalienenciát ered-

ményezhet (Miall és Kuiken 1999), nem kötődik feltétlenül a kép, illetve a szöveg nyújtotta információk markáns ellentétéhez, más narratív és stilisztikai eszközökkel is megerősíthető. Antoinette Portis *Not a Box* (2011) című képeskönyvében szintén két hang felelget egymásnak az egymást követő dupla oldalakon. Noha itt is megfigyelhető, hogy a képi információ többletet hordoz ahhoz a semleges szöveges állításhoz képest, hogy „Ez nem egy doboz”, nem ez a legfigyelemfelkeltőbb formai megoldása a képeskönyvnek, mert a hangok nem a vizuális és verbális elbeszélőhöz tartoznak, hanem két fiktív karakterhez, amelyek közül az egyik (feltételezhetően a kreatív képi gondolkodás képességét elveszített felnőtt) mindvégig képen kívül marad. A cím már a könyv legelején kijelöli, hogy a tagadó (gyermeki) hang lesz prominensebb a kettő közül és az illusztrátor mindkét elbeszélő szintjén folyamatosan meg is erősíti ezt: a szövegben az ismétlődő tagadással, valamint a vizuális ábrázolásban főként a doboz kreatív metamorfózisával, az ezt kiemelő élénk színekkel, a markáns kontraszttal, a részletesebb, dinamikusabb képekkel és azzal, hogy csak a gyermek alteregója, a kisnyuszi van jelen. Portis kötete a teremtő fantázia értelmezői sémákat megújító erejét mutatja fel a hétköznapi, fantáziátlan beállítódás ellenében, amely során kézenfekvő következtetésként megint a gyermeki és felnőtt gondolkodási modellek kerülnek szembe egymással.

A nézőpontok különbsége vagy különossége tehát felkeltheti az olvasó érdeklődését, azonban az is előfordul, hogy a különösség önmagában nem fejt ki empatikus hatást, ha a szöveg nem segíti megfelelően a kapcsolódást az adott nézőponthoz, vagy bizonyos olvasók nem képesek kapcsolódni, mert nincsenek meg az ehhez szükséges kognitív erőforrásaik. Minden gyakorló pedagógus számára ismert, hogy az eltérő kulturális és biológiai tényezők hatására egy azonos életkorú csoportban egymástól igen különböző képességű és igényű gyermekek találhatók, vannak közöttük kevésbé gyakorlottak és vannak járatosabbak is a jelek világában. A kognitív képességek ezen kívül egyedileg is folyamatosan alakulnak, az értelmezésben szerzett jártassággal a szövegek által gyakrabban kiváltott ingerek megszokottá válnak. A stilisztikai mintázatok figyelemfelkeltő természetét ezért a változó kognitív tényezők felől is mérlegelni kell: egy adott szöveg kiválasztásánál célszerű megvizsgálni, hogy elérte-e már a befogadó azt a szintet, amit az adott szöveg kognitív elvárásként támaszt, másrészt azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy nem váltak-e számára túlságosan is jól ismertté, megszokottá és érdektelenné a szöveg hatásmechanizmusai.

A képeskönyvre is messzemenőig alkalmazható Bruner következő megjegyzése: „Mi lehet az egy mese elmondásában vagy leírásában, amitől a jakobsoni [...] *literaturnosztty* (irodalmisság) életre kel? Az *elmesélésben* jelen kell lenniük olyan 'kioldószerkezeteknek', amelyek az olvasó elméjében a közhelyes fabulából remekbe szabott irodalmi narratívumot hoznak létre. A diskurzus nyelve nyilvánvalóan kritikus szerepet tölt be, de még előbbre való az a tény, hogy létezik egy cselekmény,

s a cselekménynek van egy szerkezete” (Bruner 2004, 25). Hogy a képeskönyv-befogadás és a kreatív narratív megoldások között minőségi következményekkel járó kapcsolat áll fenn, a képeskönyvkutatás ezirányú fokozott érdeklődése is megerősíti. A szakirodalom leginkább az elbeszélő technikák területén megjelenő újításoknak szentel figyelmet *crossover* (Beckett 2017), posztmodern (Sipe és Pantaleo 2010) vagy kihívást jelentő (Evans 2015, Ommundsen és mtsai 2021) képeskönyv címszavak alatt, és ezen belül jellemzően az intertextuális, interpiktóriális, metareprezentációs megoldásokra, bizonytalan oksági összefüggésekre, nem-lineáris vagy multiperspektivikus elbeszélési módokra fókuszálnak. A mi témánkhoz legközelebb ezek közül a *challenging picturebook* felfogása áll, amennyiben a kihívást kognitív szempontból értelmezik és összekapcsolják a szellemi kihívás irodalmi literációs szerepével, ahogy ezt Kümmerling-Meibauer és Meibauer is teszi: „Egy képeskönyv akkor jelent kihívást egy adott fejlődési szakaszban lévő gyermek számára, ha olyan jelzett struktúrákat tartalmaz, amelyek felismerése fejlesztheti az értelmezési készségeket” (2021, 36. saját ford.). Ez a definíció tulajdonképpen összecseng az irodalmi olvasás fent már hivatkozott meghatározásával (Miall és Kuiken 1999), amelynek a foregrounding hatás áll a középpontjában, érdekes módon azonban ezekben a képeskönyvekkel foglalkozó tanulmányokban a foregrounding terminus nem jelenik meg. Kümmerling-Meibauer és Meibauer (2021) a megjelöltség (*markedness*) nyelvészeti pragmatikából származó fogalmát használja a stilisztikai kiemelés értelmében, amelyet a szöveg, a kép, illetve a kép és szöveg interakciójának szintjén helyez el, és néhány példával illusztrál.

Nyilvánvalóan teljességre törekvő felsorolásra ebben a tanulmányban sem nyílik mód, a Carle-könyv kapcsán már magam is bemutattam a figyelemirányítás alapvető működési mechanizmusait a szöveg, a kép szintjén, illetve a kép-szöveg interakciójában. Terjedelmi megfontolásokból a következőkben részletesebben csak a nézőpont kérdését érintem. Választásomat az indokolja, hogy a nézőpont a képeskönyvi kommunikáció mediális sajátosságai miatt különleges státussal bír, másrészt pedig egy olyan narratív instanciáról van szó, amely több narrációs szinten jelentkezik és ezért meglehetősen komplex hatókörű. A nézőpont kapcsán ugyanis foglalkozhatunk a szöveg narrátorának nézőpontjával és azzal, hogy mit és milyen távolságtartással közöl az olvasóval, de a kép narrátorának nézőpontjával is, aki egy adott szemszögből mutatja meg az általa behatárolt és elrendezett látványt a nézőnek, valamint az egyes szereplők nézőpontjaival, amelyekhez a befogadó nézőpontja valahogyan viszonyul, továbbá a multimodális képeskönyvi elbeszélő mindezeket egybeszervező nézőpontjával is. Ez utóbbi vonatkozásban a nézőpont olyan átfogó szerkesztési elv, amely tulajdonképpen a figyelemirányítási stratégiákat is magában foglalja, a befogadó számára lehetővé teszi, hogy az adott módon felkínált látványt és szöveges információkat értelmezze, szemantikailag feldolgozza. Éppen azért, hogy az érvelés körben járását elkerüljük, elemzési szempontként ezt

nem alkalmazom, mindazonáltal szeretném tudatosítani, hogy a *kognitív hangsúlyok megteremtése a képeskönyvekben is egy összehangolt, a diszkurzív és narratív stratégiák együttműködéséből kibomló folyamat és a további példák* ismertetése során is egyértelműsítem majd, hogy az egyes nézőpontok előtérbe állítását egyéb formai, stilisztikai eszközök, technikai megoldások támogatják, amelyek önmagukban szintén szaliens elemek.

5. Az olvasói aktivitás jelentősége az olvasók bevonásában és az irodalmi olvasás kialakulásában

A vizuális érzékelésben is érvényesülő általános figyelemkiváltó feltételek között korábban már említettem, hogy a háttérből kiemelkedő, részletesebb, jobban fókuszált részlet prominenciára tesz szert. A nézőpont esetében ez úgy is érvényesülhet, hogy minél közelebb engedi a narráció az olvasót egy szereplő érzékelési fókuszához vagy pszichikai működéséhez, annál inkább megnyerheti a figyelmét. Tehát a szereplői nézőponthoz közelítés lehet olyan mértékű, hogy foregrounding hatást eredményez. Miall és Kuiken (1999) egy négyes skálán határozza meg a befogadó és szereplő kapcsolatának fokozatait kép nélküli irodalmi elbeszélések vonatkozásában: 1 – az olvasónak nincs kapcsolata a szereplővel, 2. – az olvasó csak a szereplő tetteihez fér hozzá egy külső nézőpontból, 3. – a szereplőhöz mentálisan is közelebb kerül, hozzáfér a gondolataihoz vagy érzéseihez, 4. – a szabad függő beszéd révén intenzív kapcsolat fűzi a szereplői tudathoz. A szereplő gondolataihoz, érzéseihez közelebb kerülő olvasó empatisz bevonása a saját és más nézőpontok olyan reflektált találkozását hívhatja elő a gyerekeknek szánt képeskönyvekben is, amelyet Jauss (1982, 681) mint „önmagunk megtapasztalását a másik megtapasztalásában” vagy mint „az önmagunk élvezetét a másik élvezetében” jellemez és az esztétikai tapasztalat meghatározó jellemzőjének tart. Ilyen tapasztalatra nyújthat lehetőséget már az óvodás korosztály számára a következő képeskönyv, amely a befogadói kompetenciákhoz igazodva változatos narrációs technikák alkalmazásával segíti az olvasó empatisz bevonását.

Chris Raschka *A Ball for Daisy* (2011) című szöveg nélküli képeskönyve úgynevezett *silent book*, csendeskönyv vagy képkönyv, amely a hagyományos képeskönyvhöz képest egy rendhagyó mediális változatnak tekinthető és stilisztikai eredetisége tulajdonképpen elhelyezhető a korábban említett kép-szöveg interakciók sorában, hiszen olyan kommunikációt valósít meg, amely tudatosan mond le a verbális szöveg nyújtotta lehetőségekről, pontosabban a verbalitás jelentésrögzítő funkcióját a minimálisra csökkenti. A Caldecott-díjjal kitüntetett mű egy kiskutya, Daisy és a labdája történetét beszéli el és határozottan törekszik arra, hogy az olvasó számára megkönnyítse az eseménysor követését, megértesse vele a szereplő érzelmeit és motivációit, amelyek az ok-okozati összefüggések lényegi mozzanatát adják.

Ez az elbeszélői magatartás azért is kiemelendő, mert a képkönyvek gyakran nagy kognitív hézagokkal valósítják meg az elbeszélést és inkább asszociatív láncokat keltenek a befogadóban, mintsem egy összefüggő történetet hívnának elő. Itt viszont az illusztrátor ügyel a vizuális koherencia és hangsúlyok plasztikus megteremtésére: a címmel bevezetett szereplő és a tárgy könnyen azonosíthatók, jelenlétük folyamatos, az olvasó szeme reflexszerűen szegeződik a piros labdára. A piros szín figyelemfelhívó hatása univerzális és a képeskönyvekben is széleskörűen elterjedt. Szokatlan eljárás viszont, hogy az új labda okozta öröm ábrázolását milyen sok kisformátumú képpel oldja meg kötet. A főszereplő figura így nem válik statikus-sá, még akkor sem, amikor alszik, mint ahogy a néző tekintete is végig mozgásban van: a „lassított”, inkább filmszerű, mint képeskönyvbe illő képsorok révén egy-egy oldalon a kiskutya játékának több mozzanata tárul elénk, úgy figyelhetjük meg bensőséges viszonyát a labdához, mintha mi is ott lennénk a jelenetben. Az elbeszélés ideje annyira lelassul, hogy az elbeszélő időhöz közelít, ezáltal az olvasót is lassú és „közelebbi” olvasásra készíti, hiszen belefeledkezhet az illusztrációk nézegetésébe és érzéki képet alakíthat ki a szereplő érzelmi és mentális folyamatairól. A stilisztikailag is markáns közelítés segíti a társas kapcsolatokban még járatlanabb befogadót, hogy figyelmét a karakter érzéseire fókuszálja és empatikusan viszonyuljon hozzá. Katja Mellmann szerint az empátia nem következhetne be a szereplő érzéseiről kialakított „határozott érzéki elképzelés” nélkül (2017, 244), és mivel az ilyen elképzelések létrejöttéhez bizonyos időre van szükség, az olvasói érzések intenzitása erősen függ attól, hogy a szöveg mennyire részletesen ad meg erre vonatkozó információkat, illetve mennyi időt szán az információk feldolgozására.

A szóban forgó jelenet azt is megmutatja, hogy a képeskönyvben az olvasó nemcsak explicit formájában ismerheti fel az érzelmi szemantikát (pl. amikor a verbális narrátor elárulja, hogy egy szereplő boldog, illetve szomorú, vagy az illusztráción ezeknek az érzéseknek megfelelő egyértelmű arckifejezést látunk), hanem számos más implicit szövegjellemző is hozzásegíti ehhez. Az implicit jelentések feltárása kognitív konstruálási folyamatokat feltételez, ezért jobban igénybe veszi az értelmező aktivitását, ami egyik feltétele annak, hogy az olvasók úgy érezzék, a szöveg erőteljesebb rezonanciát vált ki bennük, maradandóbb emlékeket és élvezetet nyújt számukra (Stockwell 2009). *A személyes emlékek aktiválásának köszönhető erős szubjektív bevonódás lényegi alkotóeleme az esztétikai-érzelmi élménynek, ami az esztétikai-érzelmi célú szövegek megkülönböztető sajátossága az információközlésre törekvő kifejtő szövegekkel szemben.* Chris Raschka a téma megválasztásával az óvodáskorú befogadók számára is ismert élethelyzetet idéz meg, és az ahhoz kapcsolódó érzelmi tapasztalatokat vonja be. Joggal feltételezi, hogy ideális olvasója kapott már hasonló ajándékot és rendelkezik azoknak az érzéseknek az emlékével, amelyek általában egy kedvenc tárgy birtoklását, illetve elvesztését kísérik.

Daisy története természetesen happy enddel zárul. A kiskutya másodszor is

kap egy labdát, ezúttal egy megnyugtató világoskéket. A történet végén a két kiskutya újra boldogan játszik a parkban. Ezzel a megoldással a szerző a hangsúlyt áthelyezi az elvesztett tárgyról valami értékesebbre: az ábrázolás részletei már nem a reprodukálható tárgyhoz, hanem a barátához és a közös tevékenységhez kötik a pozitív érzelmeket. Az érzelmi és a morális rend helyreáll és egy új minőség is létrejöhet a befogadó világról alkotott reprezentációjában, az ábrázolt történet érzéki impulzusokon keresztül szellemi, érzelmi és morális gyarapodást is jelenthet számára.

6. Konklúzió

A tanulmányban a figyelmi működés és a képeskönyv-befogadás kapcsolatának néhány aspektusát igyekeztem bemutatni abból a felvetésből kiindulva, hogy *a befogadóban a kevésbé megszokott stiláris megoldások figyelemkoncentrációt váltanak ki, amely sajátosan irodalmi olvasási módot eredményezve a befogadót egy konvencionális érzés vagy fogalom átértelmezésére készíteti. A képeskönyv-médium igényesen kivitelezett darabjai ezekhez a tapasztalatokhoz korai és meghatározó élményanyagot nyújthatnak.* Mind a vizuális, mind a verbális kommunikáció területén kiválóan fejleszthetik a figyelmi képességeket azáltal, hogy az olvasónak a jelentések reprezentációjához a szöveg és kép részleteit önmagukban is értelmeznie kell, illetve azokat egymásra is kell vonatkoztatnia. A két szint gyakran párhuzamosan irányítja a figyelmet egy adott irányba, máskor viszont ellent is mondhatnak egymásnak.

A képeskönyvek a kezdő vagy haladóbb olvasók számára megteremtik azt a gyakorlótérpet, amelyen a későbbi olvasmányaik, a komplexebb képnélküli szövegek befogadásához szükséges részképességeket is gyakorolhatják. A nagyobb kihívást jelentő képeskönyvek erre még tágabb lehetőséget biztosítanak, mert a rendhagyó vizuális vagy narratív megoldások, a szokatlan szöveg és kép kapcsolatok fokozott figyelmet, nagyobb kreativitást és aktívabb kognitív működést várnak el. A hagyományos képeskönyv-kommunikációt megújító képeskönyvek szembesítik a befogadót a fikciós világok konstruáltságával, felfedik számára például a szövegek többértékűségét vagy azt a sajátos helyzetet, hogy a narráció akadályokat állít fel a történet megismeréséhez vezető úton. A szövegnélküli képeskönyvek különösen nagy kihívást jelenthetnek ezen a téren, nagyfokú vizuális érzékenységet és problémamegoldási képességet, a saját tapasztalatok fokozott bevonását kívánhatják meg egy koherens olvasat megalkotása érdekében. Még azok a silent book művek is erőteljesen számítanak a befogadó aktivitására, amelyek viszonylag sok információval látják el az olvasót az összefüggő történet megalkotásához, ahogy azt Chris Raschka könyve példázta.

Minthogy a gyerekeknek szóló képeskönyvek „kiemelik a tanulásra érdemes részleteket” (Nikolajeva 2014), nyomokat hagynak, megjelölik, előtérbe állítják azokat

az információkat, amelyek az adott szöveg irodalmi olvasásához támpontul szolgálhatnak, *ideális esetben a megfelelő mennyiségű és minőségű input révén a kezdő olvasó olyan professzionális olvasóvá válhat, akit éppen „a figyelem speciális minősége” különböztet meg egy kevésbé kreatív értelmezőtől* (Molnár 2015, 7). Ennek az olvasási, olvasói minőségnek a korábbi irodalmi és kulturális tapasztalatok képezik az alapját, hiszen csak azt vesszük észre, ami bizonyos mértékig megfeleltethető az elvárásainknak. *A figyelmi folyamatok speciális igénybevétele éppen ezért a vizuális és irodalmi literáció nélkülözhetetlen elemét alkotja, amely szorosan kapcsolódik a gyermek fejlődésének egyéb – kognitív, érzelmi, morális és nyelvi – területeihez is.*

The first steps in literary learning. Attention direction and foregrounding in picturebooks

Reception of picturebooks, which takes place in the early stages of visual and literary literacy, is possible when a young child has a certain level of attentional capacity. In the introduction to this study, I will first examine the relationship between attentional processes and picturebook reception among the youngest recipients, because already here we can find connections that will play a role later on (habituation - dishabituation, social and cultural frameworks for shaping and motivating attention). I will then look at the media-specific procedures of directing attention in relation to the representation of narrative and the interaction between foregrounding and literacy. In this context, I assume that in the picturebook, image and text contribute separately to the creation of cognitive emphases, and the relationships between them are ranging from stylistically neutral parallel narratives to stylistically foregrounded counterpoint or contradictory relationships. Since in the latter case divergent narratives are accompanied by counterpointing or opposing perspectives, the use of idiosyncratic perspectives is one of the most common means in children's picturebooks to achieve significant cognitive changes in the target audience.

On the one hand, the examples studied show that picturebooks generally try to direct the attention of the inexperienced reader in a clear way, but at the same time some *challenging picturebooks* also try to renew the reader's expectations and routines by using more unusual techniques and leaving more room for the reader's activity. As unusual stylistic elements attract the attention of the audience, they also play an important role in the acquisition of interpretive skills and literary competence.

Keywords: attention direction, literary literacy, picturebooks, children's literature, foregrounding, joint attention, silent book

Hivatkozások

- Arizpe, Evelyn & Styles, Morag. *Children Reading Picturebooks. Interpreting Visual Texts*. Routledge, 2015. URL: <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781315683911&type=googlepdf>.
- Barthes, Roland. „A kép retorikája.” Ford. Angyalosi Gergely. *Filmkultúra* 5 (1990), 64–71.
- Beckett, Sandra L. „Crossover picturebooks”. *The Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge, 2017, 209–219.
- Bruner, Jerome Seymour. *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Ford. Ehmann Bea & Ülkei Zoltán. Budapest: Új Mandátum, 2005.
- Carle, Eric. *A telhetetlen hernyócska*. Budapest: Pozsonyi Pagony, 2022.
- Cole, Michael & Cole, Sheila R. *Fejlődéslélektan*. Osiris Tankönyvek. Budapest: Osiris.
- Danis, Ildikó és tsai. *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 2011.
- Eco, Umberto. *Kant és a kacsacsőrű emlős*. Ford. Gál Judit. Budapest: Európa Könyvkiadó, 1999.
- Eco, Umberto. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Bompiani, 1979.
- Evans, Janet. *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Routledge, 2015.
- Fish, Stanley. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press, 1980.
- Füzi, Izabella & Török, Ervin. *Bevezetés az epikai szövegek és a narratív film elemzésébe*. 2019. URL: <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Magyar/58F%FCzi/Vizu%E1lis%20%E9s%20irodalmi%20narr%E1ci%F3%20%28E%29/tankonyv/tartalom.html>.
- Ivaskó, Livia & Papp, Melinda. „A kulturálisan releváns információk átadása mint az emberi nyelvhasználat egy sajátos lehetősége”. *Stratégiák és struktúrák: tanulmányok Kenesei István 70. születésnapjára*. Szerk. Szécsényi Tibor & Németh T. Enikő. JATEPress Kiadó, 2017, 21–33.
- Jauss, Hans Robert. *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982.
- Juhász, Valéria. „A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt”. *Könyv Könyvtár Könyvtáros* 26 (2017), 38–44.

Juhász, Valéria. „A mesélés, képeskönyv-nézegetés szerepe a literációs nevelésben”. *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben 2.* Szerk. Basch Éva, Erdei Tamás & Juhász Valéria. 2021, 11–24.

Kovács, András Bálint. „Ismétlés és kauzalitás. A kis valószínűségű esemény”. *nCOGNITO-Kognitív Kultúraelméleti Közlemények 2.1* (2023), 5–24. DOI: 10.14232/ncognito/2023.1.5-24.

Kress, Gunther & Leeuwen, Theo van. *Reading Images. Grammar of Visual Design.* New York: Routledge, 2021.

Kümmerling-Meibauer, Bettina & Meibauer, Jörg. „Cognitive challenges of challenging picturebooks”. *Exploring Challenging Picturebooks in Education.* Szerk. Gunnar Haaland, Bettina Kümmerling-Meibauer & Åse Ommundsen. New York: Routledge, 2021.

Langacker, Ronald W. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction.* Oxford University Press, 2008. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001.

Larrondo, Valérie & Desmarteau, Claudine. *Maman était petite avant d'être grande.* Seuil Jeunesse, 1999.

McCarthy, Kathryn S. és tsai. „Constructing mental models in literary reading. The role of interpretive inferences”. *Handbook of Empirical Literary Studies.* Szerk. Donald Kuiken & Arthur M. Jacobs. De Gruyter, 2021, 85–118. DOI: 10.1515/9783110645958-005.

Mellmann, Katja. „Emotionalisieren”. *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch.* Szerk. Martínez Matías. Stuttgart: J.B. Metzler, Springer, 2017, 243–249.

Miall, David S. & Kuiken, Don. „What is literariness? Three components of literary reading”. *Discourse Processes* 28.2 (1999), 121–138. DOI: 10.1080/01638539909545076.

Mitchell, WJ. Thomas. *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images.* University of Chicago Press, 2005.

Molnár, Gábor Tamás. „A figyelem művészete. Bevezetés az irodalmi műértelmezésbe. Habilitációs értekezés”. Dissz. ELTE BTK, 2015. URL: <https://real.mtak.hu/27027/>.

Nagy, Diána. *Formák.* Baba geometria. Budapest: Móra, 2018.

Nagy, Diána. *Minták.* Babageometria. Budapest: Móra, 2019.

Nagy, Diána. *Ritmusok.* Babageometria. Budapest: Móra, 2019.

Nagy, Diána. *Vonalak.* Babageometria. Budapest: Móra, 2018.

Nikolajeva, Maria. *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature.* John Benjamins Publishing Company, 2014. DOI: 10.1075/clcc.3.

Nikolajeva, Maria & Scott, Carole. *How Picturebooks Work.* New York: Routledge, 2006. DOI: 10.4324/9780203960615.

Nikolajeva, Maria & Scott, Carole. „The dynamics of picturebook communication”. *Children’s Literature in Education* 31.4 (2000), 225–239. DOI: 10.1023/A:1026426902123.

Nodelman, Perry. *Words About Pictures. The Narrative Art of Children’s Picture Books*. Athens: University of Georgia Press, 1988.

Ommundsen, Åse, Haaland, Gunnar & Kümmerling-Meibauer, Bettina, szerk. *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. Routledge, 2022.

Pethő, József. „A figura-alap viszony és a stílus”. *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Szerk. Tátrai Szilárd & Tolcsvai Nagy Gábor. Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem, 2012, 73–92.

Portis, Antoinette. *Not a box*. Harper Collins, 2011.

Rakoczy, Hannes. „Foundations of theory of mind and its development in early childhood”. *Nature Reviews Psychology* 1.4 (2022), 223–235. DOI: 10.1038/s44159-022-00037-z.

Raschka, Chris. *A ball for Daisy*. Random House Children’s Books, 2011.

Révész, Emese. „A vizuális narráció eszköztára a Design-könyvek sorozatában”. *Studia Litteraria* 58 (2019), 166–193. DOI: 10.37415/studia/2019/58/4268.

Sipe, Lawrence R. & Pantaleo, Sylvia. *Postmodern picturebooks. Play, parody, and self-referentiality*. Szerk. Lawrence R. Sipe & Sylvia Pantaleo. Routledge, 2010.

Stockwell, Peter. *Cognitive Poetics. An Introduction*. London és New York: Routledge, 2002.

Stockwell, Peter. „The cognitive poetics of literary resonance”. *Language and Cognition* 1.1 (2009), 25–44.

Szabó, Judit. „Közös figyelem és teatralitás. Figyelemirányítás Szophoklész Trakhiszi nők című tragédiájában”. *nCOGNITO - Kognitív Kultúraelméleti Közlemények* 3.1 (2024), 69–89. DOI: 10.14232/ncognito/2024.1.69-89.

Szilvássy, Orsolya. „A félelem játszótérén. Érzelmi kompetenciafejlesztés negatív érzelmeken keresztül a gyermek- és ifjúsági irodalomban”. *nCOGNITO - Kognitív Kultúraelméleti Közlemények* 1 (2022a), 72–92. DOI: 10.14232/ncognito/2022.2.72-92.

Szilvássy, Orsolya. „Képes történetek. A figyelemirányítás technikái és az olvasói figyelemirányulás kognitív folyamatai az óvodáskorú olvasókat megszólító szöveg nélküli képeskönyvek befogadásában”. *Kép(es) a könyv. Tanulmányok a csendeskönyvekről*. Szerk. Varga Emőke. Gyermekirodalmi Műhely, 2024, 180–200.

Szilvássy, Orsolya. „Képeskönyvekkel az érzelmi kompetenciák fejlesztéséért”. *Deliberationes* 15 (2022b), 186–196. doi: 10.54230/Delib.2022.2.186.

Tomasello, Michael. *Gondolkodás és kultúra*. Ford. Gervain Judit. Budapest: Osiris, 2002.

Varga, Emőke. „A képeskönyvek óvodai felhasználása”. *Módszertani Közlemények* (2021), 65–92.

Varga, Emőke. „Akusztikus-vizuális együttetés a képeskönyves mesélésben”. *Partitúra* 15 (2021), 31–40. doi: 10.17846/PA.2020.15.2.31-40.

Varga, Emőke. *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. Budapest: L'Harmattan, 2012.

Vygotszky, L. S. *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*. Szerk. Michael Cole és tsai. Cambridge Massachusetts, London: Harvard University Press, 1978. doi: 10.2307/j.ctvjf9vz4.