

Hogyan meséljük?

A mesemondás mint természetes pedagógiai eszköz

Papp Melinda – Ivaskó Livia

Szegedi Tudományegyetem, Általános Nyelvészeti Tanszék,
Fejlődéses és Neuropragmatikai Kutatócsoport
pappmelinda54@gmail.com, ivasko@hung.u-szeged.hu

1. Bevezetés

A szerzők célja jelen tanulmányban a mesemondás természetes pedagógiai eszközként (Csibra–Gergely 2009, 2006) való bemutatása, valamint a történetmondás hatékonyságát elősegítő osztenzív stimulusok empirikus vizsgálata. Kísérleti helyzetben a szemkontaktus és a dallammintázat mint osztenzív kulcsingerek (Csibra 2010) befolyásolták a gyermekeket a meghallgatott történetek megértésében és a történettel kapcsolatos kérdések megválaszolásában. A 22 ép, egynyelvű, magyar anyanyelvű óvodáskorú gyermekkel végzett kísérlet eredményei azt igazolják, hogy a dajkanyelv prozódiai sajátosságai ebben az életkorban a megértést segítő osztenzív stimulusnak bizonyulnak történethallgatási szituációban.

2. Mesemondás természetes pedagógiai keretben

A fajspecifikus adaptáció eredményeként az emberben sajátos hajlandóság alakult ki a releváns kulturális tudás spontán átadására a fajtársaknak. Az erre a feladatra specializált társas tanulási rendszert természetes „pedagógiának” nevezzük (Csibra–Gergely 2009, 2006). Kulturálisan releváns tudásnak tekinthetjük a népmeséket is, amelyek egy egységes és egylényegű világképet mutatnak be (Boldizsár 2010). A mesékben generációkon keresztül továbbhagyományozódó tudáselemek az emberi létezés alaptémáival és az emberi psziché általános jellemzőivel foglalkoznak. Ezek megismerését minden életkorban más-más mesetípusok szolgálják. „Szájhagyományon alapuló társadalmakban minden kulturális reprezentáció könnyen megjegyezhető; a nehezen megjegyezhető reprezentációkat elfeledik, vagy könnyebben megjegyezhetővé alakítják át, hogy kulturálisan

elterjedhessenek (Sperber 2001: 105).” A mesék, mint kulturális reprezentációk tartós fennmaradásának feltétele, hogy a közösség releváns tudásként kezelje azokat (Sperber 2001), és fontosnak tartsa ezek továbbörökítését a következő nemzedékeknek. A megfelelő tartalmi elemek megtalálása mellett azonban rendkívül fontos a történetmondás módszertana is. A mesemondás közbeni intenzív fókuszált figyelem, a történethallgatási tranz létrejöttéhez a környezeti ingerek szempontjából nyugodt körülmények mellett szükség van egy olyan mesemondóra, aki nonverbális üzeneteivel is közvetíteni tudja a történetet (Stallings 1988, Boldizsár 2010).

A pedagógiai tudásátadást segítő kommunikatív jegyek lehetnek a szemkontaktus, a dajkanyelv sajátos prozódiai mintázata és a saját néven szólítás. Már a csecsemők is korai és speciális érzékenységet mutatnak az ilyen osztenzív jegyekre (Csibra–Gergely 2009, 2006), amelyek azt a kommunikációs szándékot jelzik számukra, hogy a másik személy új és releváns tudást fog közölni a referensről. Ehhez azonban szükség van az együttműködésre a beszélgetőpartnerek között, valamint a perspektívaelfelvétel, vagyis a mentalizáció képességére, ami a beszélő szándékának hatékony és sikeres értelmezését lehetővé teszi (Schnell 2016). Mesemondási szituációban ezt elősegítendő a mesemondó harmonizálja verbális és nonverbális üzenetét. Ez a hatékony mesemondás alapja. Ha nincs összhangban az átadni kívánt verbális üzenet és azt kísérő metakommunikációs tényezők, akkor ösztönösen a nonverbális jelzéseknek hisznek a mesét hallgatók (Schnell 2016).

A mesemondási szituációt jelen vizsgálatban a relevanciaelmélet osztenzív-következtetési kommunikáció felfogása (Sperber–Wilson 1995) alapján elemezzük. A kommunikatív és a kognitív relevancia elvét (Sperber–Wilson 1995) tekintjük meghatározónak a gyermekek osztenzív ingerekre adott válaszreakcióinak értelmezésekor. Kísérleteink arra irányulnak, hogy a vizsgálati személy, jelen esetben az óvodáskorú gyermek mikor tekint egy stimulust elég relevánsnak ahhoz, hogy megérje a feldolgozásába műveleti erőfeszítést fektetni. Itt arra a feltételezésre alapozunk, hogy a kommunikátor képességei alapján az osztenzív stimulus az elvárható legrelevánsabb

stimulus, ellenkező esetben ugyanis a partnernek nem érne meg műveleti erőfeszítést fektetni a feldolgozásba (Németh T. 2003).

3. A történetmondás osztenzív stimulusainak vizsgálata kísérletes nyelvészeti módszerekkel

A természetes pedagógia és a relevanciaelmélet alapfelvetéseiből kiindulva kísérletünkben arra a kérdésre kerestük a választ, amely mind szülőként, mind pedagógusként, mind az anyanyelvi neveléssel foglalkozó kutatóként egyaránt releváns: hogyan meséljük hatékonyan a gyermekeknek? Hogyan segíthetjük a mesehallgatót egy történet feldolgozása közben? Melyek azok az osztenzív stimulusok, amelyek elősegítik a fókuszált figyelmi állapot megteremtését és fenntartását? Hogyan tudják a non-verbális osztenzív stimulusok befolyásolni egy történet megértését?

3.1. Hipotézis

A jelenlegi kutatás előzménye egy 2014-ben végzett kísérlet, amelynek fókuszában a dajkanyelv mesemondásban betöltött szerepének vizsgálata állt (Papp 2014). Az akkori és a jelenlegi kutatás felvetése szerint is a mesemondás során hasonló pragmatikai mintázatokkal találkozhatnak a gyermekek, mint a hétköznapi dajkanyelvi diskurzusokban, ami segíti figyelmük fenntartását a történethallgatás közben, valamint a mesei összefüggések megértését (Clark–Clark 1977; Snow 1976, 1977, Lengyel–Komlósi–Ivaskó 2013, Ivaskó 2014).

Hipotézisünk szerint a dajkanyelv használata segíti az óvodás korú gyermekeket a meghallgatott mese feldolgozásában és a mesemondást követően a fontos tartalmi elemek felidézésében (Gósy 1997). Feltételezésünk szerint ebben az életkorban a dajkanyelvi sajátosságok elhagyásával csökken a figyelmi állapotban töltött időtartam, ezért romlik a meseértési teljesítmény is (Tomasello 1999/2002, Csibra 2010). Előzetes várakozásaink alapján a mesemondás során a szemkontaktus, mint osztenzív stimulus segíti a gyermekeket figyelmük fenntartásában és a tartalmi elemek felidézésében. Ennek vizsgálatára többféle osztenzív stimulusra épülő meseértési

tesztet hajtottunk végre az érintett populációban. Hipotézisünk szerint minél több – a feldolgozást segítő – osztenzív stimulust kap a gyermek a történehallgatás során, annál jobban teljesít a mesét követő feladatokban (Sperber–Wilson 1995).

3.2. Módszertan

A kutatásban részt vevő gyermekek egy relációszókincs-, egy beszédhanghallás- (Nagy–Józsa–Vidákovics–Fazekasné 2004) valamint egy szókincs- és szótanulás-vizsgálatban (Meixner 1989, Kuncz 2007) vettek részt. Az előzetes szűrések alapján minden gyermek alkalmasnak bizonyult a vizsgálatra. A meseértésre vonatkozó feladatsor 7 rövid mese videofelvételről történő meghallgatásából, és a mesékhez kapcsolódó irányított kérdések megválaszolásából állt. A teszt anyagát a *Fejlesztés mesékkel* című kötet alapján állítottuk össze (Nagy–Nyitrai–Vidákovich 2009). A vizsgált populáció óvodás korú gyermekekből állt. A teszt során alkalmazott mesék kiválasztásánál figyelembe vettük az életkori sajátosságokat is, ugyanis az óvodás korosztály számára a formula- és állatos mesék a legmegfelelőbbek (Boldizsár 2010). Minden meghallgatott mesében a tartalmi elemek mellett a mesélő nonverbális kommunikációjának eszközei is megváltoztak. A mesék és a mesemondási stratégiák társítása random módon történt.

	Mese címe	Előadásmód	Szemkontaktus	Mesélő
1.	A három kiscica	dajkanyelvi	☑	humán ágens
2.	A kutya, a macska meg az egér	dajkanyelvi	✗	humán ágens
3.	A nagyravágyó béka	irreleváns elemek hangsúlyozása	☑	humán ágens
4.	A nyuszi, az őzike meg a répa	irreleváns elemek hangsúlyozása	✗	humán ágens
5.	A róka és a bakkecske	neutralizált hangsúlyozás	☑	humán ágens
6.	Az oroszlán és az egér	neutralizált hangsúlyozás	✗	humán ágens
7.	Ugorjunk árkot!	dajkanyelvi	✗	nem humán ágens

1. táblázat: A kísérletben használt mesék és a hozzájuk társított osztenzív stimulusok

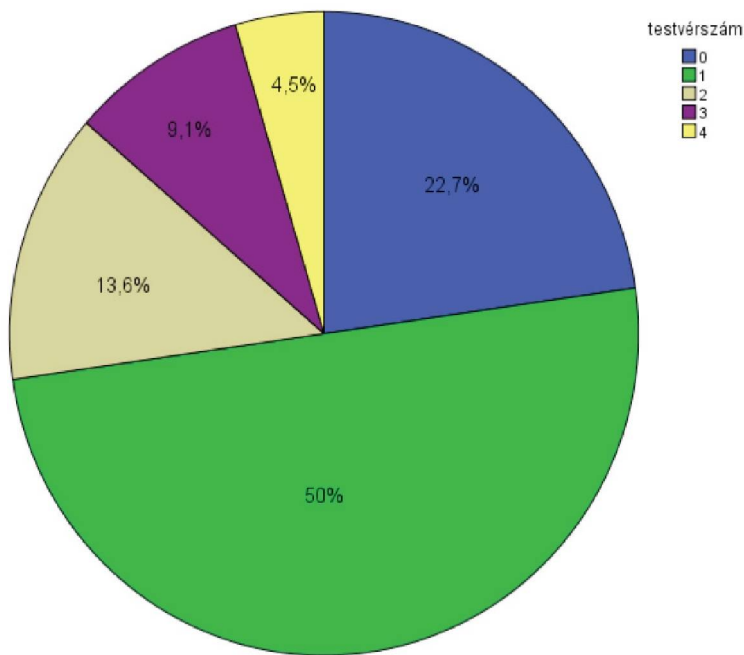
Az első két mese esetében a mesemondó a dajkanyelvi sajátosságokat figyelembe véve közvetítette a mesét a gyermekeknek. A harmadik és negyedik mese esetében a mesélő a mondat azon részeire helyezett nagyobb nyomatékot, amelyek egyébként a közölni kívánt jelentés szempontjából nem tekinthetők relevánsnak (például névelőkre és kötőszókra.) Az ötödik, illetve a hatodik mesére a neutralizált hangsúlyozás (Pitt–Samuel 1990, Honbolygó 2011) volt jellemző. A hetedik mese esetében a videofelvételen egy báb képe volt látható, miközben az előzetes mesehallgatásból már ismert női hangon szól a mese. A mesét követő kérdések célja a fontosabb tartalmi elemek felidézése, ezek az eredmények standard módon értékelhetők és megkönnyítik a gyermekek teljesítményének statisztikai elemzését. A mesehallgatásról és a feladatmegoldásról is videofelvétel készült. Ez lehetővé tette az egyes mesehallgatási stratégiák során a figyelmi reakciók változásának összevetését.

A gyermekek által megoldott feladatsorok eredményei mellett

adatforrásként szolgált az a kérdőív is, amelyet a szülők töltöttek ki. A kérdőív célja a szocioökonómiai státusz felmérése volt.

3.3. Vizsgálati személyek

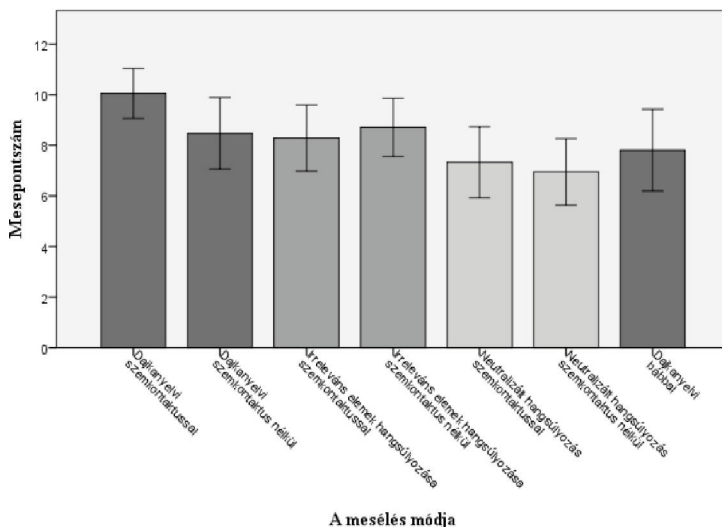
Vizsgálatunkban összesen 22 fő vett részt ($N_{\text{lány}} = 10$, $N_{\text{fiú}} = 12$). A vizsgálati személyek átlagéletkora 70,5 hónap ($SD = 6,94$). A legfiatalabb vizsgálati személy életkora 53 hónap, a legidősebbé 82 hónap. Minden vizsgálati személy egynyelvű, anyanyelvük magyar. Mondatokban átlagosan 24,2 hónaposan kezdtek el beszélni ($SD = 9,47$). A leggyakoribb iskolai végzettség mind az édesanyák ($N = 10$), mind az édesapák ($N = 8$) körében az érettségi szakképesítéssel. 5 személynek nincs testvére, 11 személynek 1 testvére van, 3 személynek 2 testvére van, 2 személynek 3 testvére van és csupán 1 személynek van 4 testvére. A testvérek számának eloszlását az 1. ábrán mutatjuk be.



1. ábra: A testvérek számának százalékos eloszlása

3.4. A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a mesemondási stratégia függvényében

Minden mese esetében más osztenzív stimulusokkal találkozhattak a gyermekek. Az egyes meséket követő tartalmi elemekre vonatkozó meseértési feladatokra adott válaszok alapján minden gyermek esetében 7 részpontszámot kaptunk. Minden pontos válasz 2 pontot ért. Minden olyan válasz, amelyből következtetni lehet arra, hogy a gyermek megértette a mesét, de nem az elvárt választ adta, 1 pontot ért. Az egyes feladattípusokon elérhető maximális pontszám 12 volt. A 2. ábrán az egyes feladattípusokon a gyermekek által elért pontszámok átlagát láthatjuk. A legtöbb pontot ($M = 10,05$, $SD = 2,16$) az első mese esetében érték el a gyermekek, amikor a mesélő a szemkontaktust fenntartva alkalmazta a dajkanyelv sajátosságait a mesemondás során. A legkevesebb pontot ($M = 6,95$, $SD = 2,89$) abban az esetben érték el a gyermekek, amikor a mesemondó neutralizált hangsúlyozást alkalmazott és a szemkontaktust teljes mértékben kerülte a mesemondás alatt.

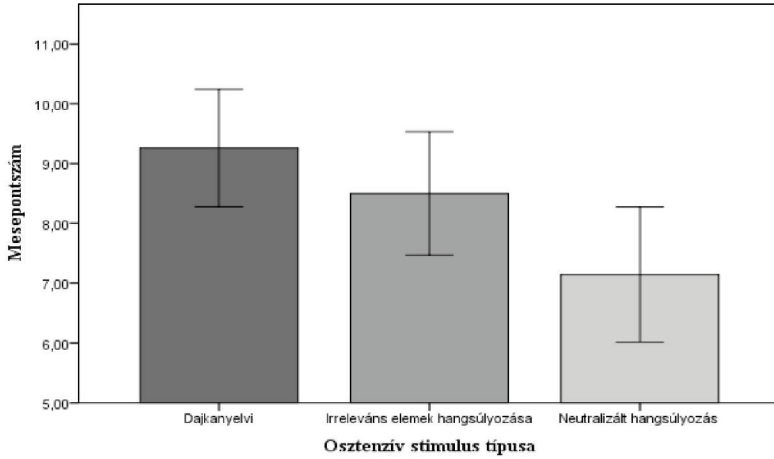


2. ábra: A különböző osztenzív stimulusokra adott válaszreakciók pontértékei
Az ábra 95% konfidencia intervallumot tartalmaz

3.5. A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a szemkontaktus és a dallammintázat függvényében

Annak vizsgálatára, hogy a gyermekek milyen eredményeket értek el a meseértési feladatokon a szemkontaktus meglétének vagy hiányának, illetve a dallammintázat változásán alapuló osztenzív stimulus típusának függvényében többutas ismételt méréses ANOVA-t végeztünk. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a szemkontaktus megléte vagy hiánya hogyan befolyásolja a meseértési feladaton nyújtott teljesítményt. A vizsgálati mintákon nem találtunk szignifikáns összefüggést a szemkontaktus megléte és hiánya között az elért pontszámokra vonatkozóan ($F(1, 20) = 1,48$, $MSE = 5,47$, $p = 0,237$). A dallammintázat a meseértési feladaton nyújtott teljesítmény vizsgálatakor viszont szignifikáns különbséget találtunk a különböző akusztikus osztenzív stimulusal közvetített mesékre kapott pontszámok között ($F(2, 40) = 16,32$, $MSE = 2,96$, $p < 0,001$).

A különbség felderítésére Bonferroni-utótesztet alkalmaztunk, melynek eredményeként szignifikáns különbséget láthattunk a dajkanyelvi mesemondás és a neutralizált hangsúlyozás között ($p < 0,001$), illetve az irreleváns elemeket hangsúlyozó mesemondás és a neutralizált hangsúlyozás között ($p = 0,016$). Azt láthatjuk, hogy a dajkanyelvi mesélés nyomán érték el a legnagyobb pontszámot ($M = 9,26$). A legkisebb pontszámot pedig a neutralizált hangsúlyozással jellemezhető mesemondást követően érték el ($M = 7,14$). A különböző hangsúlyozási mintázatok közötti pontértékbeli különbséget a 3. ábrán láthatjuk.



3. ábra: A különböző ösztenzív stimulus-típusok hatására a meseértési feladaton nyújtott teljesítmény pontértékei

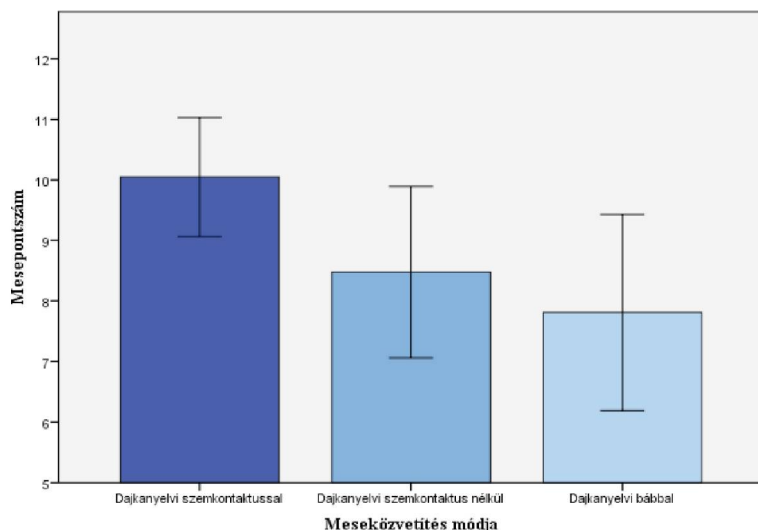
Az ábra 95% konfidencia intervallumot tartalmaz

A SZEMKONTAKTUS x OSZTENZÍV STIMULUS TÍPUSAI faktorok interakciójában nem láttunk szignifikáns hatást ($F(2, 40) = 2,23$, $MSE = 4,75$, $p = 0,12$). Ez az eredmény azt jelenti, hogy nem mutatkozik különbség a szemkontaktus megléte és hiánya között abban a vonatkozásban, hogy milyen más ösztenzív stimulusal együtt alkalmaztuk.

3.6. A dajkanyelvi meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a szemkontaktus hiányának vagy meglétének, illetve a mesélő kilétének függvényében

Megvizsgáltuk, hogyan hat a gyermekek meseértési teljesítményére, hogyha a mesét egy nem humán ágens közvetíti. Ennek vizsgálatára ismételt mérések varianciaanalízist végeztünk. A MESE KÖZVETÍTÉSE faktorunknak három szintje volt: humán ágens közvetíti a mesét szemkontaktussal, humán ágens közvetíti szemkontaktus nélkül, és nem humán ágens közvetíti a mesét. Mindhárom esetben dajkanyelvi mesemondást hallhattak a gyermekek. Szignifikáns különbséget találtunk a három fajta meseközvetítési típus között ($F(2, 40) = 4,34$, $MSE = 6,38$, $p = 0,02$). A különbség feltárására Bonferroni-utótesztet végeztünk, mely szignifikáns különbséget mutatott azon két eset között, amikor egy humán

ágens a mesemondó, aki fenntartja a szemkontaktust, és amikor egy nem humán ágens közvetíti a mesét ($p = 0,032$). A három csoport átlagát a 4. ábra mutatja.



4.ábra: A dajkanyelvi mesemondást kísérő osztenzív stimulusok hatására a meseértési feladaton nyújtott teljesítmény pontértékei
Az ábra 95% konfidencia intervallumot tartalmaz

3.7. A meseértési feladaton nyújtott teljesítmény értékelése a vizsgálati személyek egyéb adatainak függvényében

Pearson-féle korrelációt alkalmaztunk annak vizsgálatára, hogy van-e összefüggés a meseértési feladaton nyújtott teljesítmény és a vizsgálati személyek életkora között. Szignifikáns eredményt kaptunk, a két változó között erős korreláció mutatkozik ($r(19) = 0,696$, $p < 0,001$). Megvizsgáltuk továbbá azt is, hogy ezen a feladaton elért pontszám valamint a testvérszám, az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége között kimutatható-e szignifikáns kapcsolat. A vizsgálati mintánkon nem mutatkozott szignifikáns összefüggés a pontszám, valamint a testvérszám ($r(19) = -0,116$, $p = 0,617$) és az apa iskolai végzettsége között ($r(19) = -0,019$, $p = 0,936$). A meseértési feladaton elért pontszám és az anya legmagasabb iskolai végzettsége között marginálisan szignifikáns korreláció mutatható ki ($r(19) = 0,428$, $p = 0,06$).

4. Konklúzió

A kapott adatok kiértékelése nyomán megállapíthatjuk, hogy a vizsgálat tárgyát képező meseértési tesztek esetében minél több a feldolgozást segítő osztenzív stimulus a történehallgatás során, annál jobban teljesít a gyermek a mesét követő feladatokban. A kapott adatok elemzéséből kiderül, hogy a dajkanyelv használata segítette a gyermekeket a történet feldolgozásában és a fontos tartalmi elemek felidézésében. A dajkanyelvi sajátosságok elhagyásával csökkent a gyermekek fókuszált figyelmi állapotban töltött időtartama, ezért romlott a meseértési teljesítmény is. Az eredmények alátámasztották, hogy a humán ágens által közvetített mesét követően a gyermekek jobban teljesítettek, mint amikor egy bábott láttak a képernyőn. A mesei tartalmak megértésében vizsgálati mintánkon nem igazolódott a szemkontaktus kiemelt szerepe. Ennek hátterében állhat a mesehallgatás közben megvalósuló belső képalkotási folyamat. Ez abban az esetben indul el a mesehallgató gyermek elméjében, ha nem kap a mesével kapcsolatos külső képeket (illusztrációkat, animációkat). A belső képek létrehozása hozzájárul a mese mélyebb megértéséhez, ezáltal ebben a fókuszált figyelmi állapotban már feltételezhetően nem a mesemondó által fenntartott szemkontaktustól függ, hogy a gyermek megérti és megjegyzi-e a mesei tartalmakat. Ennek pontosabb elemzéséhez szükséges egy nagyobb mintán végzett vizsgálat végrehajtása és kiértékelése, valamint a fókuszált figyelmi állapot vizsgálatára irányuló újabb kísérleti paradigma kidolgozása. A szülők és a pedagógusok által ebben az életkorban ösztönösen használt dajkanyelvi sajátosságok osztenzív ingerként való működésére egyértelmű bizonyítékot szolgáltatnak az adatok. Leghatékonyabb formának a megfelelő szemkontaktussal kísért dajkanyelvi mesemondás bizonyult vizsgálatunkban.

A mesemondás óvodáskorban a gyermek nyelvi, kognitív és személyiségfejlődési perspektívájából is nélkülözhetetlen tevékenység. Ezek az eredmények azonban arra is ráirányítják az olvasó figyelmét, hogy nemcsak a megfelelő mesei tartalom kiválasztása fontos, hanem annak megfelelő átadása is. Ahogy Boldizsár Ildikó fogalmaz a történetmondási stratégiákkal

kapcsolatban: „Aki látott már mesét hallgató gyerekeket és felnőtteket, könnyen be tudja azonosítani ezt az intenzív fókuszált figyelmet a mesehallgatás közben állapottal. Ennek létrejöttéhez nyugodt körülményekre van szükség, és olyan történetmondóra (mesemondóra), aki nonverbális síkon (arcjáték, gesztusok, testbeszéd) is közvetíti a történetet anélkül, hogy színészi teljesítményt nyújtana. A hallgató számára ezek a néma üzenetek legalább olyan fontosak, mint a hallottak. De végül is ő dönti el, hogy mennyi információt tud befogadni, és azokat hogyan egészíti ki saját élményeivel (Boldizsár 2010: 319).”

Irodalom

- Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Clark, Herbert H. - Clark, Eve V. (1977): *Psychology and Language*. Harcourt. New York.
- Csibra Gergely – Gergely György (2006): Social learning and social cognition: The case for pedagogy In: Y. Munakata & M. H. Johnson (Eds.), *Processes of Change in Brain and Cognitive Development*. Attention and Performance, XXI. (pp. 249-274). Oxford University Press, Oxford.
- Csibra Gergely – Gergely György (2009): *Natural Pedagogy. Trends in Cognitive Sciences*. 13, 144–153.
- Csibra, Gergely (2010): Recognizing communicative intentions in infancy. In: *Mind and Language*. 25/2. 141-168.
- Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk, Budapest.
- Honbolygó Ferenc (2011): A beszéd prozódiai jellemzőinek észlelése. A hangsúly pszicholingvisztikai és agyi háttere. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Ivaskó Livia (2014): About the role of ostensive communicative context of storytelling – Presentation in Göttingen at *Die biologisch-kognitiven Grundlagen narrativer Motivierung. Interdisziplinäre Tagung*, 3.-5. September 2014, im Rahmen einer Partnerschaft der germanistischen Institute Göttingen und Szeged unter der Leitung von Dr. Márta Horváth und Dr. Katja Mellmann, gefördert von der Alexander-von-Humboldt-Stiftung.
- Kuncz Eszter (2007): *A Meixner-féle szókincs-, szótanulásvizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei*. Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, Budapest.
- Lengyel Zsuzsanna – Komlósi Boglárka – Ivaskó Livia (2013): „Now I’ll be the storyteller” – Children’s innate capacity to recognize and produce the pragmatic patterns of storytelling at the *13th International Pragmatics Conference* (Narrative Pragmatics: Culture, cognition, context) in New Delhi in 2013. <http://ipra.ua.ac.be/main.aspx?c=.CONFERENCE13&n=1447> (letöltve: 2016. 11.07.)
- M. A. Pitt and A. G. Samuel, “Attentional Allocation during Speech Perception: How fine is the focus?,” *Journal of Memory and Language*, vol. 29, pp. 611-632, 1990.
- Meixner Ildikó (1989): *Útmutató a szókincspróba alkalmazásához* (Kézirat)
- Nagy József–Józsa Krisztián–Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József–Nyitrai Ágnes–Vidákovich Tibor (2009): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves korban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Németh T. Enikő (2003): A kommunikatív nyelvhasználat elvei, In: Németh T. Enikő–Bibok Károly (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX. Tanulmányok a pragmatika köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 221-255.

- Papp Melinda (2014): *A mágikus gondolkodás kora* (MA szakdolgozat) Szeged. Témavezető: Ivaskó Lívია. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Kézirat.
- Schnell Zsuzsanna (2016): *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfejlődés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Snow, Cathrin E. (1976): Mothers' speech to children. In von Raffler-Engel, W. & LeBrun, Y. (Eds.), *Baby talk and infant speech*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Snow, Cathrin E. and Ferguson, C.A. (Eds.) (1977): *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, Dan - Wilson, Deirdre (1995): *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell, Oxford.
- Sperber, Dan, (2001): *Explaining Culture: a Naturalistic Approach*. (A kultúra magyarázata, Pléh Csaba fordítása, Osiris Kiadó, Budapest.
- Stallins, Fran (1988): The Web of Silence: Storytelling's Power to Hypnotize. In: *The National Storytelling Journal*. Spring/Summer. Magyarul: Korbai Hajnal (szerk.): *Az aranytök. Terápiás történetek és mesék traumát átélt gyerekeknek*. L'Harmattan Kiadó, 2010.
- Tomasello, Micheal 1999/2002: *The cultural origins of human human cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press. Magyarul: *Gondolkodás és kultúra* (2002): Osiris Kiadó, Budapest.