

KÁDÁR EDIT – KOCSIS ÁGNES – SZABÓ VERONIKA – VISZKET ANITA –  
Zs. SEJTES GYÖRGYI

## A KUTATÁSALAPÚ ANYANYELVI NEVELÉS

### 1. Bevezetés

A PeLiKon 2020 konferencia záró kerekasztal-beszélgetésén a kutatásalapú anyanyelvi nevelés kérdését jártuk körül. A meghívottak között olyan szakemberek szerepeltek, akik gyakorlati javaslataikkal, tananyagfejlesztéssel igyekeznek hozzájárulni a nyelvtan tanításának elodázhatatlan reformjához. Vendégünk volt Kálmán László, az MTA Nyelvtudományi Kutatóközpont tudományos főmunkatársa; Kádár Edit, a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem oktatója, az Anyanyelvi munkacsoport vezetője; Kocsis Ágnes, az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorandusza; Viszket Anita, a Pécsi Tudományegyetem oktatója, valamint Zs. Sejtes Györgyi, a Szegedi Tudományegyetem oktatója, kutatótanár, a Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola igazgatója.

A közös értelmezési keret lehetőségeit keresve szervezőként arra kértük a résztvevőket, hogy mindannyian ugyanazon kérdések mentén fejtsék ki álláspontjukat. A tanulmányban is ezek a kérdések jelentik a sorvezetőt:

- Van-e helye a kutatásalapú tanulásnak a mai anyanyelvi nevelésben, grammatikaoktatásban?
- Lehet-e integrálni a nyelvtudomány újabb elméleteit, eljárásait a nyelvtanoktatásba?
- Lehet-e, kell-e modellfüggetlenül modern nyelvszemléletet közvetíteni, vagy összehangba lehet-e hozni a modern nyelvelméletek szemléletét az oktatásban?
- Mikortól tudnak a gyerekek tudatosan reflektálni a nyelvre? Van-e életkori határa a kutatásalapú szemléletnek?
- Tantervírás, közoktatási tananyag fejlesztése vagy tanárképzés? Hol kellene, hol lehetne elkezdni a szemléletváltást?
- A digitális eszközök milyen szerepet játszanak a nyelvészeti kutatásokban? Ezek beemelhetők-e a nyelvtanoktatásba?
- Mely tantárgyakkal lehet összekapcsolni az anyanyelvi nevelést?

A válaszokban teret nyernek az egyéni vélemények, ugyanakkor kirajzolódnak azok az irányvonalak is, amelyekkel – nyelvelméleti iskolától és tapasztalattól függetlenül – mindegyik, az anyanyelvi oktatás iránt elkötelezett kutató egyetértett. A tanulmányban az adott szerző vezetéknevével jelöltük a tőlük származó gondolatokat.

## 2. Van-e helye a kutatásalapú szemléletnek a mai anyanyelvi nevelésben, grammatikaoktatásban?

A problémaalapú oktatás az 1990-es évek óta a pedagógiai fejlesztések alapja (Csapó 2004; Molnár 2005), a kutatásalapú szemlélet pedig a 2010-es évektől jelent meg a magyar köznevelésben, elsősorban a természettudományos tantárgyak oktatására vonatkozóan (Nagy 2010). A köznevelés alapdokumentumaiban elsőként a 2020-as Nemzeti alaptantervben (NAT 2020: 294) tematizálódik a kutatásalapú szemlélet, ezt viszont a NAT az anyanyelvi nevelésre nem vonatkoztatja.

Pedig az anyanyelvtanításban már a 70-es évektől kezdve tetten érhető volt a szemlélet, ha kutatásalapú megközelítésen a problémamegoldó kísérletezést, az információgyűjtést és -kezelést, a modellalkotást, a kritikai gondolkodást és az aktív és önszabályozó tanulást értjük (Korom et al. 2016). Az MTA Nyelvtudományi Intézetének keretében működő, Szépe György vezette Fiala Nyelvészek Munkaközösségének munkaanyagai (W1) és Bánréti Zoltán Nyelvtan – kommunikáció – irodalom tizenéveseknek (NYKIT) képességfejlesztő, kísérleti alternatív programcsomagja (Bánréti–Papp 1990) is arra a tényezőre épültek, hogy „13–14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális művelési rendszerek kiépülése, a tanulók képessé válnak arra, hogy a nyelvi problémamegoldás során feltevésekből induljanak ki, azok cáfolatát vagy igazolását tevékenységeken keresztül (pl. szövegek összehasonlítása művelettel) végezzék” (Zs. Sejtes 2019: 58). De gondolhatunk az 1990-es évek funkcionális-kognitív nyelvészeti irányzatához tartozó, Tolcsvai Nagy Gábor nevével fémjelzett tananyagokra; minden idők legnagyobb oktatásprogramcsomag-vállalkozásaként a 2004–2008 között fejlesztett SuliNova (később Educatio Kht.) programcsomagokra Arató László és Kálmán László szakmai vezetésével; valamint a generatív grammatika modelljeit alkalmazó pécsi kísérletekre is.

Az alternatív tananyagok, oktatási segédanyagok azonban nem tudtak hatást gyakorolni a jelen anyanyelvoktatására. A szerzők úgy látják, a mai hagyományos nyelvtanoktatásban még mindig nem szerepel a nyelv természettudományos szemléletű vizsgálata, a nyelvvel való kísérletezés. Zs. Sejtes azt is hangsúlyozza, hogy a tankönyvekre még mindig jellemző a nyelvről szóló ismeretek (a nyelvi rendszer felépítésének a tudása), valamint a nyelvhasználati tudás elkülönülése. „A nyelvre vonatkozó ismeretek és a nyelvi tevékenység gyakorlata olyan szemlélettel kapcsolható össze, amely a maga összetettségében tudja megközelíteni a nyelvi működést” (Kugler 2018: 38), és a tanulók nyelvi intuícójához is közel áll (Zs. Sejtes 2019: 8). Kocsis is egyetért abban, hogy szükség volna arra, hogy a diákok előzetes tapasztalatait figyelembe vegyüek.

Kádár és Szabó mindezt úgy látja megvalósíthatónak, ha a tanuló a tanórákon nem egy (valamilyen szempontok szerint lefektetett) rendszerrel találkozna, hanem a nyelvvel (lehetőleg annak minél többféle megjelenési formájában), és ezeknek a nyelvi adatoknak és mintázataiknak a megfigyeléséből maga tárna fel összefüggéseket, vonna le általánosításokat. Vagyis a *mit tudunk?* helyett a *hogyan tudjuk megismerni?* kerülne a fókuszba.

A szemlélet gyakorlati megvalósításának feltételeit Zs. Sejtes így összegzi:

- a nyelv működésének tervszerű megfigyelése a nyelvi intuíciót is szem előtt tartó nyelvi tevékenységek során,
- gondolkodási műveleteken alapuló, képességfejlesztő tevékenységekre épített kísérletezés a nyelvi jelenségekkel, az összefüggések felismerése, azok ellenőrzése, igazolása, cáfolása, tényeken alapuló érvelés,
- a tevékenységeken átvezető folyamatos elemzés, melynek célja az általános gondolkodási képességek, a kritikai gondolkodás és az önreflexió fejlesztése,
- a metakognitív megközelítés, a kontroll és a műveleti funkciók szerepének erősödése a folyamatban.

Kádár úgy véli, a kutatásalapú szemlélet az anyanyelv vonatkozásban nem a tudományos, nyelvészeti kutatómunkával analóg tanulói tevékenységet jelenti, hanem sokkal inkább irányított tapasztalatszerzést. Ebben a folyamatban a tanárnak igen nagy szerepe van a tervezés és (facilitátorként) a megvalósulás szakaszában is, sőt később az értékelésben is (a személyközpontú fejlesztő értékelésben is, és abban is, hogy téves értelmezések explicitté tétele és az azokból való tanulás is megvalósulhasson). Szabó megjegyzi, hogy a nemzetközi szakirodalomban is felmerült az az érv, hogy a gyerekek nem tudós-ként működnek, hiszen az előzetes ismeretek elengedhetetlenek a hatékony kutatáshoz (Kirschner et al. 2006). Az anyanyelv tekintetében ugyan érvelhetnénk amellett, hogy az anyanyelvi kompetencia elegendő kiindulópont lehet annak felfedezésére, ugyanakkor szükséges egyrészt a metanyelv, a nyelvről való beszédmód elsajátítása, másrészt pedig elemzési technikák, kutatási módszerek ismerete is. Szabó szerint érdemes például megismertetni a diákokat azzal, hogyan érvel egy nyelvész. Erre Nádasy Ádám írásai kiváló példák, amelyek középiskolás diákokat is inspirálhatnak. Viszket fontosnak tartja azt is, hogy a kérdések, amelyekkel a diákok találkoznak a feladatokban, valódi, inspiráló problémák legyenek, ne a nyelvtan metanyelvében belül keletkező, a kategorizálás inspirálta, de alapvetően nem túl izgalmas dilemmák. Nádasy írásai vagy a Szószátyár beszélgetései ezekre is adnak példát. Legtermészetesebb, ha a nyelvvel kapcsolatos ismeretek explicitté tétele két nyelv összehasonlításán keresztül történik.

Mivel a nyelvtan és azon belül is a grammatika általában nem szerepel a közkedvelt tárgyak között (Csapó 2002, Csikos 2012), Kocsis szerint a kutatásalapú, nyelvészszempontú megközelítés motivációnövelő erővel is bírhat.

Összességében elmondható, hogy a kerekasztal résztvevői egyetértettek abban, hogy a kutatásalapú szemléletnek van helye az anyanyelvi nevelésben, amennyiben az a nyelvvel való kísérletezést, a diákok aktív felfedező munkáját jelenti.

Kádár felhívja a figyelmet arra is, hogy a kutatásalapú szemlélet grammatikatanításban betöltött szerepét csak akkor tudjuk valóban megfogni, ha tisztázuk, mit értünk azon, hogy *grammatika*. Legalább háromféle dolgot szoktak érteni rajta: (1) a nyelvelsajátítás

során (alkotó módon) elsajátított és különböző közlési helyzetekben használt rendszert, (2) tudományos tevékenység eredményét, mely leírja/modellezi a nyelv rendszerét, (3) egy tantárgyat. A *grammatikaoktatás* kifejezést jellemzően a grammatika (3) kapcsán szokták emlegetni, különösen a közoktatás vonatkozásában.

Kádár és munkacsoportja (W2) a 10–14 éves korosztály számára fejleszt taneszközöket. Ők úgy látják, ebben az életkorban nem a grammatikaoktatásnak, hanem a nyelvi nevelésnek kell a középpontba kerülnie. Nem céljuk sem az, hogy a nyelvvel, nyelvi jelenségekkel való foglalkozás végeredménye valamilyen rendszerezés legyen, sem az, hogy a grammatika (2) rendszere szervezze ezeket a nyelvi „tereptapasztalatokat”. Azaz nem azok a jelenségek kerülnek együvé, amelyek egy szaktudományos ismeretrendszer belső logikája szerint összetartoznak, hanem azok, amelyek az adott beszédhelyzet vagy szöveghelyzet vagy egyéb problémahelyzet felől relevánsak.

Kocsis, Szabó és Viszket is egyetért abban, hogy a kutatásalapú szemléletben nem feltétlenül kell a teljes nyelvi rendszerről tudással rendelkeznie a diákoknak. A kutatásalapú módszer kiváló eszköz ahhoz, hogy a diákoknak megmutassuk, hogy a nyelvvel is lehet kísérletezni, a kísérletek során hasznos eredményekhez jutni, akár csak a természettudományos órákon.

### **3. Lehet-e integrálni a nyelvtudomány újabb elméleteit, eljárásait a nyelvtanoktatásba?**

Kádár szerint a nyelvtudomány legalább kétféle módon jelenhet meg az anyanyelvoktatásban: mint az oktatás tárgya vagy mint szaktudományos háttér. Az előbbi nyelvészeti elméleteknek a tananyagként való megjelenését jelentené, amit Kádár nem támogat, bár a középfokú oktatásban elképzelhetőnek tartja bizonyos nyelvelméletek megoldásainak felvillantását, hogy a diákok megtapasztalják a tudomány diszkurzív természetét. Tolcsvai Nagy 2004-es cikkére hivatkozva felteszi a kérdés, hogy szaktudományos háttérként mennyire integrálhatók az oktatásba a nyelvtudomány újabb elméletei (Tolcsvai Nagy 2004).

Zs. Sejtes úgy véli, az ideális kutatásalapú tanítás eredményes alkalmazásához mindenképpen szükséges a tudományos kutatási eredményekre épülő tananyag. Kádár és Kocsis is egyetért abban, hogy kívánatos és lehetséges volna az iskolai oktatás és a tudomány aktuális állása közötti szakadék csökkentése. Mindketten említik ugyanakkor, hogy a diszkurzív természetű, problémafelvető, önmagát folyamatosan újraíró tudomány és az ismeretátadásra berendezkedett oktatás normatív hagyománya komoly ütközőpont. Kádár például egy tanulmányában (Kádár 2017) arra mutatott rá, hogy milyen kevésbé tudtak hatni az elmúlt évtizedek szociolingvisztikai kutatásainak eredményei a romániai közoktatás magyar nyelv és irodalom tankönyveire.

Zs. Sejtes úgy véli, olyan modellt kellene választani, amely harmonizál a köznevelés alapdokumentumaival, mivel az attól alapjaiban eltérő megközelítések szigetként

működnek a tantermi gyakorlatban. Szerinte egy olyan nyelvelméleti modell jelenthetné a megoldást, amely elsősorban a szövegértési képesség fejlesztését tudja támogatni, mivel ez égető problémaként van jelen a köznevelésben (lásd a nemzetközi mérések lesújtó eredményeit). A választott nyelvészeti modellnek szerinte egy keretben kellene kezelnie a szöveg szerkezetére, a szövegek mikro- és makroszintű sajátosságaira, a nyelv anyagára és a kommunikáció aspektusaira egyaránt vonatkozó jelentéstani és pragmatikai szempontokat, valamint figyelembe kell venni a megértéssel, elméleti feldolgozással és reprezentációval kapcsolatos jellemzőket, a szövegértés műveletjellegét.

Zs. Sejtes szerint az 1970-es évek utáni integratív megközelítések lehetnek az irányadók, melyekre a kommunikatív–pragmatikai és rendszernyelvészeti közeledés a jellemző (Tolcsvai Nagy 2001; vö. Kugler–Tolcsvai Nagy 2015: 19, Németh T. 2006). Kocsis is a kognitív-funkcionális nyelvelméletet tartja a legadekvátabb megközelítésnek, és fontosnak tartja a szövegtant és a szöveg felől való közelítést is, azonban nem tartja kizárólagosnak a szövegtani megközelítést. Viszont hangsúlyozza, hogy a nyelv és a nyelvtani szabályszerűségek megfigyelése közben mindig fontos szerepe van a kontextusnak.

Zs. Sejtes úgy látja, az egyik út lehet Beaugrande–Dressler (2000) szövegismérvéken alapuló modelljének alkalmazása, mely szerint „egy szövegnek önmagában nincs értelme, a szöveg folyamat, mely attól válik dinamikussá, hogy a szövegalkotás és a befogadás kognitív folyamataiban valósul meg, a produktum és produkció, a struktúra és procedúra egy keretbe ágyazódik” (Beaugrande–Dressler 2000: 287). A szerkezet-építő műveletek dinamikus jellemzése produktívabb, mint a szerkezetek statikus leírása (Beaugrande–Dressler 2000: 29). A modell dinamikus voltát bizonyítja az a probabilitás-szemlélet is, mely szerint a szövegfeldolgozás során a szabályszerűségek, stratégiák, indítékok, preferenciák, valamint az alapesetek felfedezése a fontos, és nem a szabályok megfogalmazása áll a folyamat középpontjában (Beaugrande–Dressler 2000; vö. Tolcsvai Nagy 2001: 29; Zs. Sejtes 2019). A szövegmegértés folyamatában a tudás aktiválása, a bejövő ismeretek elrendezése, a szövegek, szövegrészek fogalmi hálókbán való elrendeződése zajlik. Az átmenet-hálózatos műveleti rendszerben a kompetencia (nyelvtudás) és a performancia (nyelvhasználat) közötti éles határ elmosódik. Az átmenet-hálózatos mondattan nyelvtani állapotú csomópontokból áll, amelyeket nyelvtani függőségek kötnek össze (pl. „alanyi argumentum–ige”), az átmenetet a csomópontok közötti kapcsolat jelenti. A nyelvtani szerkezet a hipotézisek felállításának és ellenőrzésének műveleti eszköze. A hálózatok megragadják a nyelvhasználók nyelvtani stratégiáit és elvárásait, a nyelvtani szabályszerűségekre, a szabályszerűségek használatának műveleteként tekintenek. „A csoport, a tagmondat és a mondat mint valóságosan előforduló makroállapot jelenik meg, amelyben az elemek a szövegrendszer mikroállapotai” (Beaugrande–Dressler 2000: 75–76; Zs. Sejtes 2019).

A modell kiemelt jellemzői a taníthatóság nézőpontjából:

- A szövegeket keletkezésükből eredendően diskurzív közegben kezeli. Különbséget tesz a szöveg anyagára, a nyelvre utaló ismérvek (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek között (szándékolttság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás).
- A szövegtannak olyan kiemelt szerepet szán, amely segíthet az olvashatóság mércéjének meghatározásában. A kohézió grammatikai szempontjai mellett a koherenciát emeli ki: az olvashatóság mércéje ebben a tekintetben azt mutatja meg, hogy hogyan hat egymásra a szövegből származó ismeret és az olvasó valóságismerete (pl. az olvasó nem sajnálja a fáradságot, ha a szöveg váratlan fordulatai megérik a nagyobb erőfeszítést).
- Az intertextualitás ismérvére támaszkodva a megértésben kiemelt szerepet szán a szövegtípusok összehasonlításának, mely a nyelvre utaló és a kommunikációra általában jellemző ismérvek mentén, azok összekapcsolásával zajlik (Beaugrande–Dressler 2000: 235–237, 272; Zs. Sejtes, 2019).

A Zs. Sejtes által javasolt szövegtani alapú megközelítésében a tanulók többféle típusú, rövidebb szöveg „lefelé bontásával” (top-down), összehasonlítási művelet végzésével, tevékenységeken keresztül juthatnak el az alacsonyabb nyelvi szintek komponenseihez, amelyek szükségesek a szöveggel kapcsolatos grammatikai tudás kialakításához (Zs. Sejtes 2019). A pragmatika, jelentésstan és a szövegtan felől induló, az alsóbb nyelvi szintek felé tartó top-down építkezés szerinte azért lehetséges útja a grammatikatanításnak, mert a Pragmatika→Szövegtan→Jelentésstan nemcsak nyelvi, hanem nyelvhasználati diszciplínaként is kezelhető. A szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásra építve nemcsak a grammatikai rendszer megismerése zajlik, hanem a magasabb szintű szövegértési, szövegalkotási stratégiák nyelvtani alapú alakításának folyamata is. A tanulók a szabályok tanulása helyett azokat az ismétlődő jellegzetességeket keresik, amelyek probabilisztikus szemlélettel támogatják a szövegértést. A szöveggel kapcsolatos grammatikai szabályok megfogalmazása helyett a nyelvtani szabályszerűségek felfedeztetése, alkalmazása történik különböző szövegtípusok, szövegfajták megértése és alkotása révén (Beaugrande–Dressler 2000; vö. Tolcsvai Nagy 2001: 29; Zs. Sejtes 2017; Zs. Sejtes 2019).

Zs. Sejtes kiemelten fontosnak tartja, hogy a nyelvtani ismeretek eszközként és ne célként jelenjenek meg a folyamatban. A cél, hogy a tanulók megtanulják monitorozni saját nyelvhasználati tudásukat a nyelvről szóló grammatikai ismereteik segítségével, fejlődjenek a nyelvvel kapcsolatos metakognitív képességeik, alakuljanak ki nyelvről, nyelvhasználatról alkotott elgondolásaik.

Szabó egyetért a felfedeztető módszerekkel, ugyanakkor nem gondolja, hogy a nyelvtani ismeret csak eszköze lehet az anyanyelvtanításnak. Szerinte egy-egy grammatikai

szabályszerűség felfedezése önmagában is érdekes lehet, különösen, ha a külföldi szemé-  
vel tekintünk saját anyanyelvünkre. Így olyan jelenségek is a figyelem középpontjába  
kerülhetnek, amelyek anyanyelvi beszélők számára nem okoznak nehézséget, „láthatat-  
lanok” maradnának (például a különböző tőtípusok vagy az alanyi és tárgyas ragozás  
kérdésköre). Bár a hungarológia nem nyelvelmélet, hanem egy sajátos szemlélet, néző-  
pont (Nádor 2018), Szabó szerint megfelelő keretül szolgálhat az anyanyelvi oktatás-  
hoz is, különösen, mivel a magyar mint idegen nyelvben is a funkcionális-konstruktív  
szempontok dominálnak. Szabó tehát – bár nem vitatja a szövegtan szerepét – elsősor-  
ban a konstruktív grammatika felől közelítene a nyelvhez az oktatásban, amely nem a  
szöveget, hanem a (felszíni, vagyis megfigyelhető) forma és jelentés párosokat helyezné a  
megfigyelés középpontjába.

Kocsis hozzát teszi, hogy a nyelvi ismeret azért is szükséges, mert megfelelő alapot bizto-  
sít a későbbi közös kutatáshoz, nyelvről való kommunikációhoz. Ha a kutatásokat a  
diákok érdeklődése irányítja, számos olyan kérdés kerülhet előtérbe, amelynek a megvá-  
laszolásához, megoldásához bevonhatók újabb elméletek. Ezzel tudatosítható a tanuló-  
kban, hogy a tudományban nem minden kezelhető szilárd tényként, és akár ők maguk is  
alkothatnak elméleteket, modelleket.

Viszket a közoktatásban nem tanítana nyelvelméletet, vagy nem használna konkrét  
nyelvtani modellt. A nyelvvel kapcsolatos ismereteket ugyanakkor természetesen össze  
kellene fognia egy közös nyelvszemléletnek. A modern nyelvészetnek rengeteg monda-  
nivalója van a nyelvről, a nyelvtudásról, a nyelvhasználatról, a nyelvhasználóról, amelyek  
ma nem jutnak el a közoktatás szereplőihöz. Mentális betegségekkel kapcsolatos ismer-  
etek, nyelvi jogokban való tájékozottság, szociolingvisztikai érzékenység: a nyelvvel, a  
szövegekkel és általában a kommunikációval kapcsolatos készségek fejlesztésén túl ezek-  
nek is fontos szerep juthatna a nyelvtanoktatás megújuló programjában. A mai modern  
nyelvészeti modellek erős formális eszköztárra építenek, és ezek valamelyikének alapos,  
műveleti szintű elsajátíttatása időpazarlásnak tűnik a fenti ismeretek megszerzéséhez  
képest. A nyelvtudomány alapfogalmain túl mi tekinthető adatnak, ténynek a nyelv-  
ről való gondolkodásban, milyen hiteles érvek léteznek, és milyen források használha-  
tók: ezek lehetnének a kutatásalapú anyanyelvi nevelés alapkövei, amelyekre építkezve  
a modern mindennapi életben legfontosabb nyelvészeti ismeretek felfedezhetők és elsaj-  
játíthatók lennének. Egy konkrét nyelvészeti modell elsajátítása és a működtetésére való  
készség megszerzése a differenciált oktatásban, a tehetség gondozás keretében lehetne egy  
lehetséges út. A már javasolt modellek mellett Viszket ebben a formában tanítaná a gene-  
ratív modell alapjait, különös tekintettel a generatív alapokon nyugvó, de azoktól sok  
szempontból eltérően gondolkozó Optimalitáselméletre (Bíró 2010).

Abban minden szerző egyetért, hogy a tanulók nyelvhasználati tudására, tapasztalata-  
tára, aktivizálására építő, aktív, progresszív módszerek alkalmazásával valósulhat meg a  
kísérletezés a nyelvvel: a megfigyelés, az adatgyűjtés és -elemzés, a következtetések levo-  
nása, vagyis a kutatásalapú tanulás.



#### 4. Lehet-e, kell-e modellfüggetlenül modern nyelvszemléletet közvetíteni, vagy összhangba lehet-e hozni a modern nyelvelméletek szemléletét az oktatásban?

Kádár megjegyzi, hogy alapvetően két dolgot kellene tisztázni: (1) Mik a nyelvelméletek sarkalatos fogalmai? (2) Milyen fogalmak fontosak a közoktatás számára (vagyis milyen fogalmakra van szükség ahhoz, hogy egyrészt a nyelvi intuíciók megragadhatóak legyenek, másrészt a nyelvi reflexiók megragadása a nyelvleírás számára lehetővé váljon)? Ha ezek tekintetében sikerülne konszenzusra jutni, és ezeknek lehetséges volna elméletfüggetlen megközelítése, akkor elképzelhető volna a modellfüggetlen szemlélet.

Kocsis szerint bár nem szükséges, hogy egyetlen modell szerint oktassuk a nyelvtant, mégis fontos, hogy megmaradjon a konzisztencia a tananyagban, mert a tanulók számára alapvető, hogy megbízható támpontot kapjanak, a későbbiekben ugyanazt értsék bizonyos fogalmakon. Kocsis azon az állásponton van, hogy a nyelvvel kapcsolatos fogalmak meghatározása és a vizsgálódás módszereinek kiválasztása is mindig közvetíteni fog nyelvszemléletet. Elképzelhetőnek tartja azonban, hogy egy kifejezetten oktatási célokra készült, több modell megoldásait tartalmazó, konszenzusos pedagógiai nyelvtan legyen az iskolai nyelvtanoktatás alapja.

Kádár ugyanakkor úgy látja, az eddig megjelent kezdeményezések nem alapoznak nyelvész-konszenzusra, már az alapfogalmak tekintetében sem (sem abban, hogy melyek ezek az alapfogalmak, sem abban, hogy ezekből mi lenne fontos a közoktatás számára). Szerinte két metafogalom látszik valamelyest kiválni, függetlenül az elméleti paradigmától: *forma és jelentés*. Ennek értelmében háromféle kísérlettel találkozhatunk: formaközpontú és a jelentés felől közelítő, kommunikáció-központú próbálkozásokkal, illetve ezek valamilyen ötvözetével. Például többféle nyelvszemlélet felől is alkotható olyan modell, amely a lineáris építkezés szabályainak feltárását segítené, de ezekből csak egyesek veszik azt is figyelembe, hogy a nyelvi megformálás lehetőségeiből való választás milyen módon befolyásolja a mondat és a szöveg(környezet) kétirányú viszonyait, vagy hogy a nyelvi produkció tere egy társas helyzet, annak minden komponensével.

Kádár kiemeli, hogy alapvető különbség van az iskola és az egyes nyelvelméletek között, hogy míg a modern nyelvelméletek fókuszában a nyelv áll, az iskola fókuszában az egyes nyelvek (elsősorban az anyanyelv). Ez a nyelvi partikularitások felőli szemlélet (a tanult nyelvek sem lépnek ugyanis dialógusba) nagyon sokrétű következménnyel jár, egyebek mellett megakadályozza, hogy a gyerekekben általánosan érvényes fogalmak alakulhassanak ki a nyelvről, hogy az anyanyelv rendszerét mint a lehetséges emberi nyelvek egyik változatát láthassák. Szabó és Viszket is egyetért az általános nyelvészet szemléletének fontosságával, a nyelvi heterogenitás tematizálásának szükségességével.

A szerzők úgy gondolják, hogy azok a nyelvelméletek lehetnek hatékonyabbak az oktatási folyamat adott szintjén, amelyek kevésbé operálnak absztrakt (vagyis közvetlenül nem megfigyelhető, mögöttes) elemekkel, rejtett műveletekkel, és közel állnak a tanulók nyelvi intuíciójához.



## 5. Mikortól tudnak a gyerekek tudatosan reflektálni a nyelvre? Van-e életkori határa a kutatásalapú szemléletnek?

A diákok nyelvi intuíciójának figyelembevétele mellett érdemes megvizsgálni, hogy mely korosztályban lehet építeni a nyelvvél való tudatos reflexióra. A nemzetközi szakirodalom szerint a kutatásalapú tanulás – bár megfelelő adaptálással alsó tagozatos gyermekek tanításában is működhet – leghatékonyabb serdülőkorban, azaz 7. osztálytól kezdődően (Kuhlthau et al. 2007: 24). A serdülőkor az absztraktabbá váló gondolkodás, a figyelem, a feldolgozási sebesség, a végrehajtó és gátló funkciók növekvő hatékonysága és komplexitása, a viselkedésszervezés magasabb szintjének az elérése, a magasabb kognitív funkciók komplexebbé válásának időszaka (Szabó–Hoss 2018).

Az általános kognitív képességek fejlettségén túl szükséges még az úgynevezett kutatási készségek (mint pl. a változók azonosítása vagy az adatok értelmezése) fejlettsége is, amelyről magyar viszonylatban még keveset tudunk (Korom et al. 2016). A nemzetközi szakirodalomban tudományos gondolkodásként (scientific reasoning) jellemzett képességegyüttes magában foglalja a hipotézisalkotás képességét, a kísérletezést és az értékelést (Schlatter et al. 2020), és azonos életkorú gyerekek között is nagyok az egyéni különbségek. Kádár említi, hogy gyakorló pedagógusok tapasztalatai alapján a nyelvről való reflexió szocializációs mintákhoz is köthető, nem pusztán életkori határa van. Schlatter et al. (2020) alapján a kutatási készségek elsősorban a szövegértési képességgel korrelálnak (és nem a matematikai képességekkel vagy az általános intelligenciával).

Kocsis megjegyzi, hogy mivel a nyelv kutatászerű vizsgálatához a nyelvre vonatkozó fogalmi készletre van szükség, a kutatásalapú megoldásokat célszerű fokozatosan bevezetni. Kocsis szerint korai szakaszban mindenképpen szükséges, hogy a kutatásokat a pedagógus irányítsa: ő teszi fel a kutatási kérdést, és ő határozza meg azt is, hogy milyen módszereket alkalmazzanak a gyerekek, így a megoldások is kötöttebbek lesznek, mégis a tanulók saját maguk juthatnak hozzá a válaszokhoz, ezáltal tapasztalatot szerezhetnek a nyelvvél való foglalkozásról. Szabó és Hoss (2018) említi, hogy a nemzetközi szakirodalomban is az irányított kutatás (guided inquiry) hatékonysága mellett érvelnek a kutatók (Kirschner et al. 2006, Lazonder–Harmsen 2016).

## 6. Tantervírás, közoktatási tananyag fejlesztése vagy tanárképzés? Hol kellene, hol lehetne elkezdni a szemléletváltást?

Az erdélyi anyanyelvi nevelési reform tananyagfejlesztéssel kezdődött. Ezt követte a tanterv írása és elfogadtatása, a háttéranyagokkal való támogatás. Ezután kezdődött a tananyagok bevezetése a tanártovábbképzésbe és végül a tanárképzés. Kádár szerint ennek a sorrendnek az első fele azért bizonyult termékenynek, mert a munkacsoport tagjai által különböző típusú iskolákban és különböző nyelvi környezetekben kipróbált anyagok alapján lehetett körvonalazni egy új szemléletű tantervet. A tanterv hatályba lépése után azonban az erdélyi kutatócsoport azt tapasztalta, hogy a tantervi reform és az

új taneszközök, segédanyagok, képzések nem elegendők ahhoz, hogy szemléleti váltás is történjen; ez inkább ott kezdődött el, ahol a pedagógusok már korábban is nyitottak voltak arra, hogy az iskolai nyelvi nevelés fő feladatának ne elemek osztályozását és felcímkezését, hanem a megfigyelhető nyelvi jelenségekre való érzékenyítést tekintsék. Kádár ma már úgy gondolja, a tanítóképzéssel lenne érdemes elkezdni, párhuzamosan a tanárképzéssel. A hatékonysághoz vélhetően a tanárképzés rendszerének teljes átalakítására lenne szükség.<sup>1</sup> Ez a megállapítás a magyar tanárképzésre is igaz, hiszen „(e)gyetlen oktatási reform sem lehet eredményes a tanárok aktív közreműködése nélkül. Minden oktatási innováció hatása attól függ, mennyire **képesek** és **hajlandóak** a tanárok élni az új lehetőségekkel” (Csapó 2015: 3, kiemelés Kádár Edit).

Kocsis is úgy véli, kompetens tanárok nélkül nem tud megtörténni semmilyen változás sem, és tananyagok sem születhetnek nélkülük. Nagyon fontosnak tartja, hogy amint megtörtént a tanárképzésben a szemléletváltás, ez rövidesen történjen meg az oktatást szabályzó dokumentumokban, tankönyvekben is. Viszket is hangsúlyozza a képzett és a változtatás motorjaként működni tudó gyakorló tanárok szerepét: nélkülük az új tananyagok fejlesztését is elképzelhetetlennek tartja.

## 7. A digitális eszközök milyen szerepet játszanak a nyelvészeti kutatásokban? Ezek beemelhetők-e a nyelvtanoktatásba?

Tekintve, hogy a konferencia célja a digitális oktatás nyelvi dimenzióinak megjelenése az anyanyelvi nevelésben, ezen a kerekasztal-beszélgetésen is szerettük volna érinteni a témát. Nem szabad elfelejteni, hogy a nyelvtudomány fejlődését nagyban befolyásolta a technikai fejlődés. Ahogy Kiefer (2006) megjegyzi, Chomsky generatív fordulata, a nyelvtudomány „matematizálása” elképzelhetetlen számítógépes eszközök nélkül: „a korábbiaknál jóval részletesebb és jóval explicitebb generatív nyelvelírások nyitották meg az utat az ún. nyelvtechnológia, azaz a gépi szöveg-előállítás és szövegfeldolgozás, beszéd-előállítás és beszédértés előtt – még akkor is, ha a számítógépes nyelvészek tagadják a Chomsky munkáiban használt eszközök, algoritmusok direkt alkalmazhatóságát” (É. Kiss 2009: 1046).

A nyelvtechnológiai szemlélet azonban egyáltalán nem jelenik meg az anyanyelvi oktatásban, a tartalmi szabályozók alig említenek olyan ma már alapvető számítógépes nyelvi eszközöket, mint például a gépi helyesírás-ellenőrök. Úgyszintén szóba jöhetnek a különböző korpuszok (pl. Termini adatbázis, a Magyar Nemzeti Szövegtár), valamint

1 Jelenleg Romániában úgy válhat valaki tanárrá, hogy a hároméves alapképzéssel párhuzamosan felveszi a Tanárképző Intézet által kínált I. tanárképző modul, melynek elvégzése V–X. osztályban ad jogot tanítani, és amely után egy II. modul is felvehető, ez XI–XII. osztályra és a felsőoktatásra ad tanári jogosultságot. A képzés az általános pszichopedagógiai tárgyak mellett egy szemeszternyi szakdidaktikát tartalmaz szakonként és modulonként. A szakképzés felől csak a mesteri képzésben, és csak egy-két választható tárgy szintjén teremtdíik kapcsolat a szaktudomány és a közoktatás között.

a számítógépes dialektológia eredményei (pl. Geolingvisztikai Műhely nyelvjárási térképei), szótárak (pl. *A magyar nyelv nagyszótára*) vagy olyan digitális archívumok, mint a Zenetudományi Intézet Hangarchívuma vagy a Nemzeti Audiovizuális Archívum. Kádár úgy gondolja, felsőbb évfolyamokon nagyon jól lehetne alkalmazni olyan, a nyelvészetben használható szoftvereket, mint például a Praat akusztikai-fonetikai jelfeldolgozó szoftver. Ugyanakkor Kádár nem hiszi, hogy az új eszközök hoznák az új szemléletet, inkább fordítva tartja elképzelhetőnek. Viszket hangsúlyozza, hogy egyrészt a nyelvtechnológiai alapokat is használó digitális eszközök (pl. helyesírás-ellenőrök, fordítóprogramok, felolvasóprogramok stb.) a kutatásalapú szemléletben önmagukban is vizsgálatra, tanulmányozásra érdemesek, másrészt a tudatos és készségszintű használatuknak a kialakítása szintén a közoktatás feladata lenne.

Kocsis említi, hogy a kutatásalapú órákon természetesen a kutatómunka támogatásához is használhatjuk a digitális eszközöket (számításokat végezhetnek a tanulók táblázatkezelőben, prezentációt készíthetnek a kutatásuk eredményeiről, vagy alkalmazhatnak szövegszerkesztőt az eredményeik ismertetéséhez). Mivel a kutatásalapú órákon valós feladatok, valós problémák megoldásához alkalmazzák az informatikai eszközöket a tanulók, hatékonyan fejlődnek digitális kompetenciáik. Az eszközhasználaton kívül a hatékony eszközválasztásra is neveljük a diákokat.

Szabó úgy véli, a web 3.0 korszakában nem elegendő pusztán a digitális eszközök használata, hanem alapvető szemléletbeli változást is igényel tanártól és tanulóól egyaránt: a hálózatos gondolkodást, az interdiszciplináris megközelítést és a közösségi tudásalkotást. Az infokommunikációs technológiák használata ugyanis önmagában nem elégíti ki a 21. századi igényeket, nem helyettesíti a személyközi interakciókat, és nem garantálja az aktivitást sem. Nyilvánvaló, hogy az IKT-eszközök egyik előnye, hogy hatékonyabbá és átláthatóbbá teszik a tanítási-tanulási folyamat adminisztrációját, emellett azonban legalább olyan fontos szempont az is, hogy

- ki lehet-e használni a segítségükkel a tanulói kreativitást,
- megvalósítható-e az önszabályozó tanulás, és
- ösztönöznek-e a másokkal való együttműködésre, a közös tartalomgenerálásra.

Az úgynevezett ITL 2011 kutatás (W3) szerint ugyanis a 21. században nem a lexikális ismeretek birtoklása igazán fontos, hanem az információhoz való hatékony hozzáférés képessége; felértékelődnek a „puha készségek” (soft skills): a tudásépítés, az együttműködés, az IKT-használat, a problémamegoldó gondolkodás, az önszabályozó tanulás. Az önszabályozó tanulás fejlesztése ugyan minden tanulási környezetben szükséges, de elektronikus tanulási környezetben kiemelkedő fontosságú, hiszen „a tananyaggal történő ismerkedés sajátütemű, önirányításos és autonóm” (Komenczi 2013: 82). Éppen ezek azok a jellemzők, amelyek a kutatásalapú tanuláshoz is elengedhetetlenek, azaz bátran kijelenthetjük, hogy az elektronikus tanulási környezet ideális a kutatásalapú megoldásokhoz.

## 8. Mely tantárgyakkal lehet összekapcsolni az anyanyelvi nevelést?

A kutatásalapú szemlélet definíció szerint is interdiszciplináris, hiszen a gondolkodási műveletek nem állnak meg egy-egy tantárgy határán. A magyar nyelv esetében pedig számos kapcsolódási pontot találhatunk. Kocsis emlékeztet, hogy az anyanyelvi kommunikációnak a tudatos fejlesztése tantárgy feletti cél kell legyen, hiszen a kommunikáció minden tárgy szempontjából kiemelkedően fontos, az egyes tantárgyakhoz köthető szókincs megtanulása és az arra történő reflexió szintén eljuttathatja a diákokat olyan megfigyelésekhez az anyanyelvükkel kapcsolatban, amelyekhez csupán a nyelvtanórán nem jutottak volna hozzá. A szerző kiemeli az idegen nyelveket, hiszen más nyelvek szerkezetének, szófordulatainak megismerése segít abban, hogy a tanulók a saját anyanyelvükre is tudjanak reflektálni, össze tudják azt hasonlítani más nyelvekkel.

Kádár beszámol arról, hogy Romániában már a 90-es évektől integrált nyelv- és irodalomtanítás folyik; ezt tükrözik a tankönyvek és a diákok órarendje is. Hogy pontosan miben áll ez az integráció, az viszont nagyon széles spektrumot mutat, és az esetek zömében formális marad (pl. egy szövegértelmező kérdéssorba ágyazódnak olyan feladatok, amelyek a vizsgált szöveg valamely szavának vagy mondatának alaktani/mondattani elemzését kérik, a szövegértelmezéstől független célból, pusztán az elemzés gyakorlásáért). Az erdélyi munkacsoport taneszközei is nyelv és irodalom integrációjának jegyében készültek; ezekben az irodalomolvasás és a nyelvi vizsgálódások is a szövegértés-szövegértelmezés, valamint a szövegalkotás fejlesztésének tágabb kontextusába vannak beágyazva.

A kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen a matematika karon zajlanak még olyan projektek, amelyek a közoktatásbeli folyamatok jobbítását célozzák. Kádárék terve szerint jövőre indul a középiskolásoknak szóló Unikornis nyelvi olimpia kistestvére, az V–VIII. osztályosoknak szóló Junikornis, melyet eleve interdiszciplinárisra terveznek, az első évben matematikával, a következőben zenével kapcsolnák össze. Azt azonban Kádár szerint nem lehet várni, hogy a pedagógiai kultúra hirtelen annyit változna, hogy a tantárgyközi projekteket iskolai környezetben is széles körben alkalmazni lehessen a közeljövőben.

## 9. Összegzés

A kutatásalapú anyanyelvi nevelés című kerekasztal résztvevői mindannyian egyetértettek abban, hogy kutatásalapú szemléleten a nyelv felfedezését célzó, tanulócentrikus, irányított tapasztalatszerzést értünk, és ennek helye volna az anyanyelvi nevelésben. A szemléletváltást a szerzők szerint a tanárképzésben kellene elkezdni, ezután pedig szükség volna az erdélyi anyanyelvi munkacsoport mintáját követve Magyarországon is heurisztikus elveken alapuló tananyagok kidolgozására. A szerzők szintén konszenzusra jutottak azzal kapcsolatban, hogy az elektronikus tanulási környezet ideális közege az interdiszciplináris, a metanyelvi tudást, a kutatási képességeket és a szövegértés

fejlesztését célzó tanulói kutatásoknak, egy készülő tananyagnak érdemes kihasználnia a digitális technika nyújtotta lehetőséget. Azt is minden szerző fontosnak tartja, hogy egy tananyagot tudományosan igazolt, kidolgozott nyelvelméleti modellre építsünk, az azonban nem világos, hogy milyen legyen ez a modell. A jövő kérdése, hogy sikerül-e egy nyelvészeti konszenzuson alapuló, a diákok nyelvi intuíciójára építő, a formát és a jelentést egyaránt figyelembe vevő pedagógiai nyelvtan kidolgozása.

## Irodalom

- Bánréti Zoltán – Papp Ágnes 1990. *Tanítás és tanulás I-II*. Veszprém: Nodus Kiadó.
- Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Biró Tamás 2010. *Az imperialista Optimalitáselmélet*. ACLC, University of Amsterdam (UvA). 20 éves az elméleti nyelvészet program, előadás, MTA Nyelvtudományi Intézet. <http://www.nytud.hu/szakcsoport/huszeves/absz/birot.pdf> (2021. 03. 30.)
- Csapó Benő 2002. Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás. [2. kiadás]*. Budapest: Osiris Kiadó. 45–90.
- Csapó Benő 2004. *Tudás és iskola. A tudás és a kompetenciák*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 41–55.
- Csapó Benő 2015. A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra* 25/11: 3–16.  
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.3>
- Csíkó Csaba 2012. Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégtű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra* 21/1: 3–13.
- É. Kiss Katalin 2009. A 80 éves Noam Chomsky és a chomskyánus nyelvészeti forradalom. *Magyar Tudomány* 170/9: 1040–1047.
- Kádár Edit 2017. Nyelvjárási „rések” az egynormájú tankönyvekben. *PedActa* 7/1: 27–38.
- Kiefer Ferenc 2006. A nyelvtudomány ma. *Magyar Tudomány* 167/7: 800–805.
- Kirschner, Paul – Sweller, John – Clark, Richard 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist* 41/2: 75–86.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Komenczi Bertalan 2013. *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Korom Erzsébet – Csíkó Csaba – Csapó Benő 2016. A kutatásalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. *Iskolakultúra* 26/3: 30–42.  
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.30>
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 2015. *Magyar nyelv*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

- Kugler Nóra 2018. A nyelvtan életre keltése. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 37–47.
- Kuhlthau, Carol C. – Maniotes, Leslie K. – Caspari, Ann K. 2007. *Guided Inquiry. Learning in the 21st Century*. Westport: Libraries Unlimited.
- Lazonder, Ard W. – Harmsen, Ruth 2016. Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning. *Review of Educational Research* 86: 681–718.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315627366>
- Molnár Gyöngyvér 2005. A probléma-alapú tanítás. Az ismeretek alkalmazásának és az együttműködő-készség fejlesztésének módszere. *Iskolakultúra* 15/10: 31–43.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Nagy Lászlóné 2010. A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra* 12: 31–51.
- NAT 2020 = 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17: 290–447.
- Németh T. Enikő 2006. Pragmatika. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 3–116.
- Schlatter, Erika – Molenaar, Inge – Lazonder, Ard W. 2020. Individual Differences in Children's Development of Scientific Reasoning Through Inquiry-Based Instruction: Who Needs Additional Guidance? *Frontiers in Psychology* 11: 904.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00904>
- Szabó Veronika – Hoss Alexandra 2018. A kutatásalapú nyelvtanoktatás felé. In: Balázs Géza – Lengyel Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 177–188.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. In: Tolcsvai Nagy Gábor: *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat. 296–322.
- Zs. Sejtes Györgyi 2017. A szövegértési képességmérések tartalmi keretének alkalmazása a differenciálás támogatásával a fejlesztés folyamatában. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): *Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 5. Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 99–211.

Zs. Sejtes Györgyi Erzsébet 2019. *Dinamikus szövegtani modell a szövegértési képesség fejlesztésének és mérésének a szolgálatában. Egy kognitív, funkcionális, pragmatikai keret alternatív alkalmazási lehetőségei az általános iskola 7–8. osztályában.* Doktori disszertáció. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

### **Internetes hivatkozások**

W1: A Fiatal Nyelvészek Munkaközösségének tananyagai. <http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/komlosy/publist.html> (2021. 03. 30.)

W2: Anyanyelvi nevelés munkacsoport (Kolozsvár). <http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/anyanyelvi-neveles-munkacsoport> (2021. 03. 30.)

W3: ITL kutatási beszámoló. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/itlresearch2011findings.pdf> (2021. 03. 30.)