

A (digitális) szövegértési kompetencia és az implicit tudás fejlesztése alternatív verselemző módszerrel¹

Szabó Orsolya Edit

Bevezetés

Tanulmányomban saját verselemző módszerem bemutatásán és értékelésén keresztül vizsgálom meg a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül megvalósítható élményközpontú szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztést, kitérve a megváltozott kommunikációs struktúrákra, a digitális szövegértés sajátosságaira, valamint az intertextualitás kibővülésére.

Hagyományos és digitális szövegértési problémák

Az elmúlt évtizedben a szövegértés fejlesztése a magyar közoktatás egyik kiemelt céljává vált, ugyanis tanulóink sorozatban rosszul teljesítenek a hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési kompetenciaméréseken.

A legutóbbi, 2018-as *Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (PISA)* felmérés 2019-ben megjelenő eredményei azt mutatják, hogy a 15 éves korosztályba tartozó magyar diákok szövegértés, matematika, természettudomány, valamint a kollaboratív megoldás modulban is gyengén teljesítenek. Sajnálatos módon nőtt a nagyon gyenge tesztet írók aránya, és aggasztó a helyzet az olvasási képességek tekintetében is. Nem csupán az alapmegértéssel küzdenek a tanulók, hanem problémát okoz számukra az olvasmányélmény tudássá való átkonvertálása, a kritikus gondolkodás, valamint a szöveg által megalapozott ítéletek meghozatala is. Közel két évtizede lemaradásunk folyamatos, ezzel az *OECD*-országok rangsorában Magyarország az átlag alatt, a tagállamok utolsó harmadában foglal helyet. (*PISA*, 2019)²

Mára a *PISA*-teszt kiegészült digitális szövegértési mérésekkel, továbbá az oktatási rendszerek teljesítményének korszerű összehasonlítása végett 2018-ban már kiemelt területként kezelte a digitális médiát és az infokommunikációs

¹ A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3-I-EKKE-6 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

² *Programme for International Student Assessment* – Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program 2018 Összefoglaló jelentés. A felmérés 79 országban, körülbelül 600.000 diák bevonásával készült. A magyar diákokat 245 iskola 5132 tanulója képviselte a 2018-as vizsgálatban. Közülük 324 tanuló 7. vagy 8. évfolyamos, 3800 tanuló 9. évfolyamos, 1006 tanuló 10. évfolyamos és 2 tanuló 11. évfolyamos volt a felmérés idején.

eszközök használatának vizsgálatát. A jelentésből kiderül, hogy gyakorlati szempontból az olvasás továbbra is elengedhetetlen, ugyanakkor egyre inkább igényli az összetett információfeldolgozási stratégiákat, ideértve a releváns információk több forrásból történő elemzését, szintézisét, integrálását és értelmezését. Az eredmények azt mutatják, hogy hazánk diákjai ezen a területen is az OECD-átlag alatt teljesítenek (PISA, 2019). *Szűts Zoltán*, az online média és digitális pedagógia kutatója és szakértője hasonló problémára hívja fel a figyelmet: „*Tévhit, hogy az internet mindennapi rutinunkban történő térnyerésének hatására olvasunk kevesebbet, ezért nincs szükség a könyv »haláláról« beszélni; azonban éppen a megnövekedett információmennyiség kezeléséhez nem kaptunk kulcsot, meg kell tanulnunk szelektálni, olvasási prioritásokat kialakítani.*” (Szűts, 2013. 140. o.)

Mindenki számára világos, hogy az újmédia eszközei hatással vannak a tanulási folyamatokra, módszerekre és magára az egész 21. századi iskola életére. Látszólag egyszerűnek tűnik a válasz, az információáradat és a megváltozott olvasási szokások együttesen okozzák a szövegértési problémákat, így a megoldás az újfajta oktatási metódusok beemelése. Azonban a hogyan kérdésre már nehezebben tudunk választ adni. Az átalakult olvasási szokásokat kielégítő és az oktatási intézményekben megvalósítható IKT-eszközökkel történő tanítás, a mediatizált szöveget értő és tudatosan használó diákok nevelése rendkívül összetett, bonyolult és egyben igazán érdekes feladat.

Verselemző módszerem bemutatása

A tanulmányban bemutatásra kerülő verselemző módszerben a diákok szövegértési képességeinek digitális eszközökkel történő fejlesztése kerül központi szerepbe. A klasszikus szövegfeldolgozási gyakorlatokat emelem át az online térbe, így a módszer hasznos eleme lehet az interaktív irodalomóráknak. Elsősorban az intertextuális, implicit és digitális írástudás fejlesztése a cél szépirodalmi szövegeken keresztül. Nem utolsósorban pedig az újfajta tanulásszervezéssel kapcsolatos elvárásoknak is igyekszem megfelelni. A megújult NAT módszertani alapelvekről szóló részében lényeges módosítások történtek az intézményes nevelés korszerűsítésének érdekében: központi szerepet kap többek között a digitális technológiával támogatott oktatási módszerek alkalmazása iránti igény, továbbá a multidiszciplináris óraszervezés megvalósítása is fontos céllá válik (NAT, 2020).

A módszer első szakasza:

Hipertextuális narratívák által létrehozott hipermediális tartalmak

A módszer első szakaszában, a tanulók önállóan hoznak létre hipermediális műveket hipertextuális narratívák segítségével, vagyis kreativitásukat kiélve digitális tartalommal töltik meg az offline verset. Fontos összetevő a szabadság. A diákoknak adjuk meg a választás lehetőségét, mindig több verset kínálunk fel a

számukra. Az ajánlott versek közül egy adott tanuló (nevezzük *Szűts Zoltán* terminológiáját használva kurátornak)³ egyéni szövegértelmezés után tetszése szerint kiválaszt egy rövid szövegrészletet, majd ezt az elemzőóra előtti napokban megosztja osztálytársaival a már előzetesen kiválasztott online platformon. (*Facebook-csoport, Instagram-oldal, Tumblr-oldal, Google Drive, Times, Zoom, TikTok* stb.)

Példa:

Eredeti vers
Babits Mihály: VÁROSVÉG

A város végén áll a régi ház.
Vigyázz!
Tudod-e mit beszél a régi ház?

A régi gyász
van falaira festve
és barna nappal és fekete estve.
Vigyázz,
mert elfog téged is a régi gyász.

A régi láz
gyul minden este bús ablakain ki
s a lelket inti:
vigyázz,
mert elfog téged is a régi láz.

Lázas és gyászos a vidék:
vad ég,
sötét felhőkben izzó hasadék.
Dombfogyásig tart a táj,
ott megszakad a szemhatár,
ott lesz zöldje kék;
mi van tul rajta még?
Talán a semmi. Talán az ég.

³ A kontextus lehetővé teszi, hogy a felhasználóból művész váljon, aki alkotásait azonnal megjelentetheti a világhálón, illetve saját elképzelése szerint rendezze online kurátorként a már világhálón található műveket gyűjteményekbe, majd ezeket megossza a közösséggel. (*Szűts, 2013. 181. o.*)

A pázsit
egyre kopaszul, egyre vásik.
A gyárból
a csatornába szennyes ár foly.
S tellik a csonka ucca reggel
sok meztelen, piszkos gyerekekkel.

Sereggel
nőnek az út szélén a gaz gyomok.
Kutyatej, csallán, szarkaláb,
a hervadt berze búj alább,
legényhűség röpíti pelyhét
s a vad hajnóka húnyja kelyhét.

Mérföldkő mellett nagy rakás homok.

<p>Homok tövén a szöcske herceg a távol kocsmazajjal versenyt.</p>

Késő délután
pecér jön arra ketrechintaján
s a sok visító eb körül
a tájnak renyhe népe összegyül:
bámész sereg,
züllött koldus, póre gyerek;
kocsmából is a kis lotyó
s sok cserfes asszony s vén szotyó.

A régi ház
mit vár ugy e vidéken, mit vigyáz?
A régi gyász
fog el, ha nézel a néma kapúra,
s a régi láz
bús vágya leng a szennyes bús vidéken
s vad égen:
az költi lelked szennyes mélabúra.

Ezt követően az osztály többi tagja a kiválasztott versrészlethez kapcsolódó tartalmat oszt meg. (Ugyanazon a platformon, a kurátor bejegyzése alatt.) Csupán annyi megkötéssel éljünk, hogy az eredeti szövegrészlet legyen a fő szöveges tartalom.

Javasolt gondolatébresztő kérdések:

- Mit üzen számodra ez a szövegrészlet?
- Milyen online tartalommal egészítenéd ki a versrészletet?
- Hogyan fejeznéd ki szavak nélkül ezt a versrészletet?

Várható tartalmak: kép, YouTube-link, gif, mém, offline tartalom digitalizálása (pl.: befotózott saját mű). A kurátor az osztálytársak által beküldött online tartalmak közül kiválasztja az általa legjobbnak tartottakat (lehetőség szerint vizuális és audiovizuális tartalom is kerüljön a hipermediális alkotásba), majd az elemzőóra előtti napon a közös platformon megosztja ezt, a szövegrészlettel kiegészítve. Ezzel létrejön az osztály közös hipermediális alkotása.⁴

1. ábra: Példa az elkészült hipermediális tartalomra



Forrás: saját szerkesztés

⁴ Módszertani kutatásom eredményei rávilágítottak arra, hogy a diákokat az online térben sem szabad magukra hagyni. A munka folyamatos irányítása (nem befolyásolása) szükségszerű, ugyanis a diákok hajlamosak a legutóbbi kommentre reagálni, figyelmen kívül hagyva az eredetileg megosztott versrészletet. Gyakran versengésbe is átcsap a megosztás (pl.: Ki tud viccesebb tartalmat megosztani?), illetve gyorsan kialakulhatnak tendenciák az online tartalmak típusát tekintve (pl.: csak gif-ek érkeznek). Így valóban érdemes a pedagógusnak magára vállalni a moderátor szerepét annak érdekében, hogy hasonló esetekben tudatosítsa a tanulóknak, hogy az elsődleges cél az egyéni ötletek bemutatása, nem pedig az azonos vagy hasonló tartalmak megosztása.

A hipertextuális narratívák által létrehozott hipermediális tartalmak jelentősége a szövegértés fejlesztésében

A már fentiekben említett *Szűts Zoltán* (2013) *A világháló metaforái* című könyvében tisztázza és különíti el a hipertextualitás és hipermedialitás fogalmát, melyek központi részét képezik a verselemző módszernek: „*A világháló nem csak hipertextuális, hanem a szöveg dimenzióján túllépve hipermediális kontextus is, hiszen a linkek kiindulási pontja és a megérkezési pontja a szöveg mellett kép, mozgókép vagy hang is lehet. A hipermédia kifejezést így azon jelenség leírására használjuk, melyben a hipertext képi, mozgóképi vagy zenei művekkel alkot nemlineáris egységet (hiper)linkjei segítségével.*” (Szűts, 2013. 179. o.)

A hipertext tehát egy nemlineárisan felépülő, több találkozási pontot magában foglaló szövegrendszer a digitális térben, míg a hipermediális tartalom ennek felhasználásával kreált mű, hiszen hiperlinkek segítségével a képi, mozgóképi vagy zenei produktumokat köti össze, ezzel egy nemlineáris szövegegységet hozva létre. Ezzel megtörténik az intertextualitás kibővülése, a különféle szövegek életre kelnek, hiszen a közöttük lévő kapcsolatok izgalmas digitális ösvényként manifesztálódnak.

A szövegköziség tanításában rejlő fejlesztési potenciálról *Gyuricza Katalin*, (2016) az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Német Nyelvészeti Tanszékének* oktatója ír, aki hosszú ideje kutatja az intertextualitás tanításának különböző lehetőségeit az anyanyelvi oktatásban: „*Az anyanyelvi oktatás során különösen fontos az intertextuális tudás fejlesztése. A szövegek közötti sokrétű kapcsolatok felismerése nem csupán a szépirodalmi, hanem sok esetben a hétköznapi szövegek értelmezésében is fontos szerepet játszik, így szorosan kapcsolódik a szövegértés fejlesztéséhez. [...] A rendelkezésre álló tananyagok vizsgálatakor az volt tapasztalható, hogy ez a kérdéskör az anyanyelvi oktatás keretein belül jelenleg még kevésbé kidolgozott, néhány újabb kiadású nyelvtankönyv foglalkozik csupán az intertextualitás tanítási lehetőségeivel.*” (Gyuricza, 2016. 35–36. o.)

A módszer folyamatos asszociációgyártásra készíti a tanulót, majd ezen képzetársítások hipermediális tartalmakban öltönek testet. Gondolataink szoros vagy olykor igencsak laza láncolata párhuzamba állítható az online világ felépítésével. *Szűts* a világháló egyik elméleti megalapozójaként hivatkozik *Bushra*-ra, aki már 1945-ben felismerte, hogy „*hiherarchikus rendszerekkel szemben szükség van az emberi asszociációkhoz hasonlóan történő adattárolásra.*” (Bush, 1945. idézi Szűts, 2020. 30. o.) „*Az egyszerre írható-olvasható hálózat logikájából*” (Szűts, 2020. 30. o.) következik tehát, hogy a tanuló folyamatos képzetársításokkal találkozik felhasználóként, melyeket ha tanár tudatosít, sőt létrehozásukat támogatja, akkor a tanuló a hálózat szervezőelvét felhasználva önmaga is képessé válik azok reprodukálására.

„Nekem mindig mondta a János: – Marikám, mondjon már valamit a verseimről! Mondom: – Jánosom, most mit mondjak arról, hogy a »[s] a lovasok (lovasok) zuhogó, sűrű trappban/ megjönnek a csatakos virradatban?«⁵ én ezt érzem, hogy mi...” Törőcsik Mari színésznőnk ezekkel a szavakkal emlékezett vissza Pilinszky Jánossal folytatott verselméleti beszélgetéseire. Ha diákjainknak megteremtjük a lehetőséget arra, hogy megmutassák azt, hogy „mire gondolt a költő”, azzal a nyelvi megértés első szintjéről a másodikra emelhetjük őket, amit Tóth László a *Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének* oktatója már az implicit megértésnek nevez. Míg az első szint, az explicit megértés a közöltek szó szerinti felfogása, addig az implicit szint már a ki nem mondott, rejtett rétegek megértését is feltételezi. Alapvetően következtetéseken alapul, s a következtetések levonásában döntő szerepe van a kontextusnak. (Tóth, 2011) Az interaktív irodalom órákon az IKT-eszközök segítségével lehetőségünk nyílik ezen kontextusok megjelenítésére. Az irodalmi szöveghez kapcsolt képi, mozgóképi vagy zenei tartalmak, a hipermedialitás által, a médium sajátos jellegéből adódóan, képesek átadni a kiváltott érzelmek komplexitását; egy-egy emlékkép és gondolat tér- és időbeli összekapcsoltságát. Az együtt kreált tartalmak által a diákok megtapasztalhatják a különféle értelmezésekben rejlő értéket, hogy ezen „megoldások” nem kizárólagosak, nem oltják ki egymást, sőt egymás szépirodalmi erejét növelik. Az egymásra épülő digitális feladatok célja, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciójára támaszkodva a szövegről való ismereteket implicit módon vizsgálják. Az implicit tudás fejlesztése során számos jelentésréteg, rejtett gondolat tárul fel ösztönösen a tanuló képzeletéből, amit könnyedén igazíthatunk a tantárgyi követelmény elvárásaihoz. Idővel szavakba is tudják majd önteni saját értelmezéseiket, hiszen saját alkotásuk legitimálása forog kockán. Ezzel eljutunk a nyelvi megértés legfelső szintjéig és az alapfokú képzés második szakaszában elvárt legátfogóbb szövegértési követelményhez. Tóth a kritikai megértés szintjeként említi, ahol az egyén értékeli is az elhangzottakat, illetve az olvasottakat. (Tóth, 2011)

A NAT-hoz illeszkedő, az általános iskola 5–8. évfolyamának szóló *Kerettanterv* (2020) szerint a magyar nyelv és irodalom tantárgy célja, hogy a tanulók olyan olvasó emberekké váljanak, „akik a képzési szakasz végére már a művek elsődleges jelentése mögé látnak, azaz többféle olvasási és értelmezési stratégiával rendelkeznek, az általuk olvasott szövegeket képesek mérlegelve végiggondolni. Össze tudják kapcsolni a már meglévő ismereteiket az olvasott, hallott vagy a digitális szövegek tartalmával, képesek meglátni és kiemelni az összefüggéseket.” (*Magyar nyelv és irodalom kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára*, 2020. 1. o.)

⁵ Pilinszky János: Utószó (részlet).

A módszer második szakasza:

Visszaépítés

A tanóra másik felében, a második szakaszban a kiválasztott szövegrészlet nyelvi szintek szerinti elemzése történik, majd a rész-egész vizsgálata által a teljes vers értelmezésével zárul a verselemző óra.

Előbbi példánknál maradva:

*„Homok tövén a szöcske herseg / a távol kocsmazajjal versenyt”
(részlet – Babits Mihály: Városvég)*

- Fonémaszint:

- Az elénk táruló bohókás képet *Babits* többek között a hangok játékával teremti meg. Érdekes hangzást ad az eltérő módon és helyen képzett hangok találkozása. (Pl.: a szöcske szóban a cs képzés módja szerint affrikáta, míg a k okkluzíva, képzés helyét tekintve előbbi palatális, míg utóbbi veláris hang.)

- Találunk a megadott szövegrészletben lágy hangokat (h, j, l), kemény/pergő hangokat (k, t, r) vagy csengő hangokat (cs, z, s).

- Morfémaszint:

- A sor végi szavak összecsengése, a szavak azonos magánhangzót tartalmaznak (herseg, verseng).

- Zenei eszközzel él a költő, rímeket használ.

- Lexémaszint:

- A herseg szó felkeltheti figyelmünket (népies szó). Eredetileg a vidéki, főleg falusi lakosság használta, ma már nem ismert széles körben, azonban nyelvérzékünk jelzi, hogy ez egy hangutánzó szó. (Jelentése: sercegő, recsegő hangot ad ki.)

- A kocsmazajjal szó rendkívül jó példa a hangulatot kiváltó, hangulatot érzékeltető szavakra.

- Szintagmaszint:

- Jelzős szó szerkezet (homoknak tövén).
- Ebben a versrészletben nem találunk olyan költői eszközt, amely a szintagmák szintjén jelentkezne.⁶

- A mondat szintje:

biHomok htövén a szöcske herseg
a mitávol(i) kocsmazajjal versenyt.⁷

- Teljes mondatban kifejthető költői képekre találunk példát: két hanghatást állít párhuzamba (szöcskehersegés, kocsmai mulatozás). Továbbá az is megfigyelhető, hogy ellentét húzódik a két hanghatás között. (Halk-hangos, állat-ember, zaj-szöcskezene.)

A nyelvi szintek vizsgálata után folytathatjuk klasszikus verselemzéssel a tanórát. (Pl.: a vers elhelyezése az irodalom és a stílusok történetében, a szerző életművében, vers és a történelmi háttér összefüggései stb.)

A nyelvi szintek szerinti elemzés jelentősége a szövegértés fejlesztésében

Gottlob Frege ismerte fel először, hogy a természetes nyelvekben szoros kapcsolat van a mondatok felépítése és jelentésük között. Tehát csak precíz nyelvtudományi eszközökkel tudjuk megadni azt, hogy egy-egy kifejezés jelentése hogyan kapható meg a részek jelentéséből. A mai nyelvészetben elfogadott a kompozicionalitás elve, mely szerint ha meg akarjuk magyarázni, hogy mit jelent egy összetett kifejezés, csak a mondattani felépítését és a benne szereplő mondattani összetevők jelentését vehetjük számításba. (*Frege*, 2000.) A nyelvi szintek szerinti verselemzés éppen azt teszi lehetővé, hogy a kiválasztott mondat minden egyes összetevőjét külön megvizsgálva (részek jelentése) kapjuk meg a mondat, később a teljes vers jelentését, valamint lehetővé teszi a szűkebb és tágabb kontextus vizsgálatát is az adott versen belül. *Szathmári István* nyelvész szavaival élve: „Mivel a vers rendszerint implicit jellegű, ezért explicitté kell tenni. Közérthetőbb megfogalmazásban: meg kell érteni, sőt átérezni a legteljesebb mértékben.” (*Szathmári*, 2010. 94. o.) A nyelvi kifejezésforma egy-egy irodalmi alkotástól elválaszthatatlan. A nyelvi szintek elemzése által a diákok el tudják

⁶ Megjegyzés: A 45 perces időkeretet figyelembe véve érdemes azokat a nyelvi szinteket vizsgálni, ahol találunk nyelvtani és irodalmi szempontból is releváns eredményt.

⁷ Jelölési útmutató: bi + pontozott aláhúzás = birtokos jelző, h + hullámos aláhúzás = helyhatározó, mi + pontozott aláhúzás = minőségjelző, e + hullámos aláhúzás = eszközhatározó. A vonalas aláhúzás az alanyt, a duplavonalas aláhúzás az állítmányt és a szaggatott vonalas aláhúzás a mondat tárgyát jelöli.

mondani, miért lehetett rájuk hatással a kiválasztott versrészlet, milyen nyelvi eszközt használt a szerző figyelmünk megragadására. Az egymást átszövő nyelvtani és irodalmi szabályok ismeretében nem utolsósorban a diákok képesek megítélni egy-egy írásmű esztétikai értékét is.

A módszertani kutatásról

Első módszertani kutatásomat 2018-ban a *Szeberényi Gusztáv Adolf Evangélikus Gimnáziumban* végeztem 8. és 11. osztályos tanulókkal. A megtartott órák után 2 héttel 33 diákot kérdeztem meg kérdőív segítségével az órával kapcsolatos benyomásairól. A tanulók 64%-a fel tudta idézni a hipermediális mű alapjául szolgáló versrészletet. 94%-uk élvezte és izgalmasnak találta a közös alkotást. 70%-uk pedig úgy gondolta, hogy valamilyen értelmezési többletet nyújtott az újfajta elemzőóra a klasszikussal szemben.

2020 szeptembere és 2021 májusa között a *Budapesti Kölcsey Ferenc Gimnáziumban* alkalmam nyílt két gimnazista osztállyal is együtt dolgoznom, több tantárgy keretein belül (irodalom, nyelvtan és média). A diákokkal való hosszú távú közös munka során újabb és újabb hasznos szakmai tapasztalattal gazdagodtam, kutatásom további vizsgálati szempontokkal bővült.

2021 őszétől az *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának* doktoranduszaként már kiemelten az 5–8. évfolyamon történő anyanyelvi- és digitáliskompetencia-fejlesztést kutatom, *dr. Szűts Zoltán* és *dr. Gortva János* segítségével. Továbbá a 2022/23-as tanévben a *Felsőoktatási Doktori Hallgatói Kutatói Ösztöndíj Pályázat (ÚNKP)* keretein belül fejleszttem verselemző módszeremet, *dr. Szöke-Milinte Enikő* szakmai támogatását élvezve. A program első szakaszában, jelenleg a budapesti *Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnáziumban* a kísérleti és kontrollcsoport tanulóinak kiválasztása történik.

Összegzés

A 21. században az irodalomórán történő olvasás-szövegértési kompetenciafejlesztés elképzelhetetlen digitális szövegfeldolgozás nélkül. A megváltozott, kibővülő tanári szerep fontos eleme az online térbe átkerülő kulturálisörökség-átadás, mely során a pedagógusnak még mindig vezetnie kell a diákokat, és nem felzárkózni hozzájuk. A hipertextuális verselemző módszer alkalmazásával nem a tanulási folyamat lerövidítése a cél, hanem az újfajta élményszerzés, örömforrás megtalálása. A szövegértés fejlesztésének egyik kitüntetett eszköze a verselemzés, melynek menetét könnyedén személyessé tudjuk varázsolni. *Nemes Nagy Ágnes* ezen elementáris kapcsolódásról szóló soraival zárom tanulmányomat: „*Mindenki megtalálja a versben a személyesen neki szólót, s leginkább azért, mert minden jó versben van valami még jobb, van egy félmondat, egy jelző, egy szókapcsolat, ami olyan, mint a görögdinnye szíve: szükségszerű és váratlan rész-az-egész-helyett.*” (*Nemes Nagy, 1975. 76. o.*)

Irodalom

- Bush, Vannevar (1945). *As We May Think*. The Atlantic Monthly. **88**. 7. 101–108.
- Frege, Friderich L.G. (2000). *Logikai vizsgálódások*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gyuricza Katalin (2016). *Az intertextualitás tanításának lehetőségei az anyanyelvi oktatásban*. Anyanyelv-pedagógia. **9**. 4. 35–36.
- Magyar Közlöny (2020). *Nemzeti alaptanterv*. 17.
- Nemes Nagy Ágnes (1975). *64 hattyú*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Oktatási Hivatal (2019). *PISA2018. Összefoglaló jelentés*.
Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_merekek/pisa/PISA2018_v6.pdf (letöltés ideje: 2022. 11. 08.)
- Oktatási Hivatal (2020). *Magyar nyelv és irodalom kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára*.
https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8
(letöltés ideje: 2022. 11. 08.)
- Szathmári István (2010). *Radnóti-szótár*. Radnóti Miklós költői nyelvének szókészlete, szerkesztette Beke József. Forrás Folyóirat, **42**. 2. 94.
- Szűts Zoltán (2013). *A világháló metaforái*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szűts Zoltán (2020). *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*.
<http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/82/1/Sz%C5%B1ts%20Zolt%C3%A1n%20Disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf> (letöltés ideje: 2022. 11. 08.)
- Tari János, Kiss, György Ádám és Kutai, Gergely (2017. 02. 01.). Töröcsik Mari interjú. A Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának megbízásából készített televíziós interjú.
<https://www.youtube.com/watch?v=S6cAE2FuR1o> (letöltés ideje: 2022. 11. 08.)
- Tóth László (2011). *Képességstruktúrák és iskolai teljesítmény*. Didakt Kiadó, Debrecen.