Kádár Edit

A NYELVTANTANÍTÁS MINT PROBLÉMA

Előadásom a Jánk István szervezte *A nyelvtantanítás problémái határon innen és túl* című panelben hangzott el, és abból indult ki, hogy a nyelvtantanítás maga probléma, mégpedig a kinek (vö. életkori adekvátság), a mit (vö. tartalom) és a hogyan (vö. módszerek) paraméterei mentén egyaránt. A továbbiakban a cikk első felében ezekre a tényezőkre térek ki, a második felében pedig egyetlen példán, az igekötők kérdéskörén szemléltetem, hogy a nyelvtudomány mit kínál, és ebből az oktatás mit és hogyan hasznosít(hat). Az utolsó rész az összegzést tartalmazza.

1. Mi a gond az iskolai nyelvtannal?

A nyelvtannak legalább három jelentése van folyamatosan forgalomban (vö. Bánréti 1979: 6–7): (a) a nyelvtan mint objektív realitás (amellyel először az anyanyelv-elsajátítás során kerülünk kapcsolatba), (b) a nyelvtan mint tudományos tevékenység eredménye (amely ezt az objektív realitást kísérli meg leírni az adekvátság különböző szintjein, különböző elméleti keretekben stb.) és (c) a nyelvtan mint iskolai tananyag. Ez utóbbi elvileg a mindenkori tudományos grammatika alapvető elemeit tartalmazza (és tanítja) a gyerekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva (ugyanakkor a magyar nyelvnek szentelt iskolai tantárgyon osztozik egyéb tartalmakkal is, melyek főként a közlési képességek fejlesztésében játszanak szerepet).

Addig semmi különös sincs abban, hogy a tanulók szerezzenek ismereteket a nyelvtudomány eredményeiről, amíg el nem gondolkodunk a tudományok oktatásra fordíthatóságának általános problémáján. Akkor ugyanis kiderül, hogy a tudomány működésmódja és az oktatás igényei sok ponton nem egyeztethetők össze (vö. Tolcsvai Nagy 2002). Ennek egyik aspektusa, hogy a tudományos megismerés elméletfüggő, ekként a tudományos tevékenység eredménye is elméleten belüli feltevések hálózatában értelmezhető, egy saját (az adott elmélet felől definiálható) terminológián keresztül közvetíthető, ráadásul minden tudományterületen különböző elméletek versengenek egymással, és potenciálisan mindegyik elmélet folyamatosan át- és felülírja önmagát. Ezzel szemben, amit az iskola elvár, az valamiféle jól körülhatárolt tudás, egy meghatározott és egyszersmind időben változatlan tudástartalom. Kérdés tehát, hogy van-e mód arra (és ha igen, milyen formában, milyen rendezésben, milyen „granulációban" stb.), hogy a tudományos eredményeket (akár a különböző elméleti keretekben megfogalmazottakat is) be lehessen vinni az oktatásba a különböző életkori szinteken. Melyek azok a kompromisszumok, amelyeket óhatatlanul meg kell kötni (az elmélet részleteit, a pontosságot, a bonyolultságot stb. illetően) ahhoz, hogy a fogalmi-technikai apparátus komplexitása ne tegye befogadhatatlanná a leírásokat/

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.127

elemzéseket a célzott korosztály[1] számára? Van-e más lehetőség, mint (akár a tarthatatlanságig) „lebutított" tartalmak felmutatása?

És ha ezekre választ is tudnánk adni, mindjárt ott a következő kérdés: mik egyáltalán azok a fogalmak, amelyekről (többé-kevésbé) konszenzus van a tudományterület művelői között, hogy relevánsak lennének az oktatás szempontjából, és ezért indokolt lenne, hogy (implicit vagy explicit módon) beépüljenek az iskolai gyakorlatba? Mérhetetlenül kevés erre még a válaszadási kísérlet is (de l. pl. a szintaxis-szemantika interfészhez tartozó fogalmakra koncentráló, van Rijt és Coppen 2017 által leírt kutatást[2]), ennek ellenére a taneszközök és a tanárok is magától értetődőként mutatnak be olyan „modelleket", rendszerezéseket, definíciókat stb., amelyekről nincsen szakmai konszenzus a nyelvészek között.

Továbbá ha a fentiek mind megoldódnának, akkor felmerül néhány kérdés a kutatási eredmények oktatásba való átültetésének konkrét módjaival kapcsolatban: például hogyan oldjuk meg a linearizálást, azaz egy olyan tanulási útvonal kidolgozását, amely képes „kibogozni" a fogalmak hierarchikus hálózatát, és a tanulók egyéni igényeit úgy kielégíteni, hogy az a nyelvről való tudássá (*Knowledge about Language*[3]) összegződjön? Vagy mi legyen például a puszta kategorikus tudásátadás és a problémamegoldás megoszlása? Maga a problematizálás, mint ismeretes, meglehetősen idegen az iskolai hagyománytól, amely a tudás átadását[4] és reprodukálását részesíti előnyben, ezért a kategorikus tudásátadás–problematizálás mérlege óhatatlanul az előbbi felé billen.

Végül – ha nem ezzel kezdjük, akkor is eljutunk ahhoz a kérdéshez, hogy na és – mivégre? Miért van szükség egyáltalán a nyelvtan tanítására? Erre korcsoportonként is más-más választ kell adnunk (l. az 1. lábjegyzetet), és attól függően is, hogy mit nevezünk meg a magyar nyelv és irodalom tantárgy céljaként. Itt csak két példát említek:

Az egyik lehetséges (nyelvi) cél – amely az elemi és általános iskolai oktatás érvényes tanterveit a magyar nyelvterület több részén is jellemzi – a gyerekek szövegértési

---

[1] Az életkornak való megfelelés hangsúlyozása ahhoz kapcsolódik, hogy a konceptualizáció elvontabb műveleteinek képessége fokozatosan alakul ki: Piaget szerint a gyermekek legkorábban 12-14 éves koruk körül lépnek át a konkrétból a formális/absztrakt műveleti szakaszba (feltéve, hogy célzott és területspecifikus erőfeszítések zajlanak ez irányban, vö. Piaget 1972). A nyelvtani fogalmak és kategorizációk megértése és kezelése absztrakt, formális gondolkodást igényel (szemben pl. a típuspéldáknak kategóriacímkékkel való megfeleltetésével, ami akár jó vizsgateljesítményt is eredményezhet annak ellenére, hogy nem több, mint memóriagyakorlat).

[2] A Delphi módszert alkalmazó kutatás azt vizsgálta, hogy a szintaxis-szemantika interfészhez tartozóan a különböző elméleti keretekben dolgozó nyelvészek milyen fogalmakat tartanak alapvetőnek részben a nyelvészet/nyelvelmélet, részben az iskolai oktatás szemszögéből. Eredményként a *forma* és *jelentés* két elsődleges metafogalma mellett további 24 (elméletfüggetlen) fogalmat illetően volt konszenzus a szakértők között, hogy mindkét terület számára alapvetőek lennének, és a tanulmány ezeket a két területen való jelentőségük/súlyuk tekintetében is rangsorolja.

[3] A KAL-ként rövidített terminust gyakran használják a pedagógiai kontextusban megjelenő, többé-kevésbé kifinomult metanyelven keresztül megközelített explicit ismeretek jelölésére, amelyek célja, hogy a tanulók figyelmét a nyelv mint rendszer működésének és a társadalomban való használatának bizonyos aspektusaira irányítsák (a terminus történetéről és az átfedésekről további terminusokkal l. pl. James 1999).

[4] Ez a nyelvtan iskolai tantárgy vonatkozásában leginkább a hagyományos leíró nyelvtan osztályainak és terminológiájának fogalmi tanítását jelenti (vö. Kádár 2018: 119 és az ottani hivatkozásokat), megkérdőjelezetlen taxonómiákból építve fel egy rendszer illúzióját.

és szövegalkotási képességeinek fejlesztése. Ez esetben a további kérdés, hogy van-e a(z explicit) nyelvtantanításnak hatása a gyerekek szövegalkotási képességére. Bár ez egy empirikus kérdés, a témával kapcsolatos több mint száz éves kutatás és vita ellenére nem áll rendelkezésre megfelelő minőségű kutatás ahhoz, hogy egyértelmű választ lehessen adni a kérdésre.[5] Ami ezzel szemben elég látványos, az az olyan felmérések eredménye, amelyek egy nyelvtantanítás-központú oktatási rendszer hatását is mutatják: egy friss romániai felmérés (Iliescu–Airinei 2022) szerint a (román anyanyelvű) 6–14 évesek 42%-a funkcionális analfabéta (0-20 pont között teljesít), és csupán 11%-uk éri el a funkcionális szintet (vagyis 51–100 pont közötti teljesítményt).

Egy másik (nyelvi) cél lehet alapvető fogalmak kialakítása a nyelvről. Ez annál is kézenfekvőbb, mert az összes, iskolában is vizsgált megismerési terület közül ehhez a legkönnyebb és legolcsóbb a feltételeket megteremteni: minden, ami kell hozzá, a beszélők rendelkezésére áll introspekcióval vagy megfigyeléssel. Mindezek ellenére azt tapasztaljuk, hogy a hagyományos megközelítés nem alkalmas arra, hogy az iskolai képzés végére ki tudjon alakulni egy kép a tanulókban a diszciplína alapvető fogalmairól, kutatási irányairól, részterületeiről stb. Egyebek mellett azért sem, mert elhallgatja a nyelv egyik alapvető tulajdonságát (hogy változik, és hogy változatai vannak), a nyelvet homogénnek tünteti fel, a nyelvtant pedig egy teljesen körülírható, szabályosan működő rendszernek, vagyis az ún. nyelv(tan)i szabályok, amelyeket a nyelvtanórák keretében a tanulók megismernek, csupán egyetlen egy nyelvváltozat szempontjából érvényesek (az írott sztenderd szempontjából). Ugyanakkor a hagyományos „magyar" jelző a diszciplína megnevezésében további akadálynak tűnik: akadálya annak, hogy a gyerekekben kialakulhassanak valamiféle általános fogalmak a nyelvről. Miközben, legalábbis a Magyarország határain kívüli magyarlakta területeken, a gyerekek a nyelvnek legalább két példányával is napi szinten találkoznak; ráadásul ezek a magyartól tipológiailag is különböző nyelvek, így sokféle teret adnának összehasonlító vizsgálatokra vagy legalábbis egy olyan perspektívára, amely a gyerekek anyanyelvét a nyelvek egyik lehetséges példányaként mutatná fel.

Magyar nyelvterületen (is) több olyan kezdeményezés is volt az elmúlt évtizedekben, mely a nyelvészet felől próbált a tantervekre befolyással lenni, vagy akár azok ellenében/azok reformját megelőlegezve dolgozni ki taneszközöket.[6] Az alábbiakban (2.3.) az igekötők kapcsán egy romániai taneszközcsalád vonatkozásában mutatok be egy lehetséges megközelítést.

---

[5] Egy átfogó, nemzetközi eredményeket áttekintő metavizsgálat (Andrews et al. 2006), mely a nyelvtan tanításának különböző aspektusaira összpontosít 5–16 évesek íráskészsége minőségének javítása érdekében, arra a következtetésre jutott, hogy nincs bizonyíték ilyen hatásra. A nyelvtant ott úgy határozzák meg, mint a mondatok felépítésére vonatkozó leírásokat és előírásokat, és az ilyen értelemben vett nyelvtan explicit tanításának hatását vizsgálták.

[6] Csak az utolsó két évtizedre szorítkozva l. pl. a Tolcsvai Nagy Gábor és Kugler Nóra nevével fémjelzett, a funkcionális-kognitív nyelvészet eredményeire építő taneszközöket; a pécsi iskolának a generatív nyelvelmélet iskolai adaptációjára tett javaslatait (főként Szabó Veronika és Medve Anna munkáiban); a szociolingvisztika szempontjai felől közelítő kárpátaljai tankönyveket (elsősorban Beregszászi Anikó munkáit); és nem utolsósorban minden idők legnagyobb oktatásiprogramcsomag-vállalkozásaként a 2004–2008 között fejlesztett SuliNova (később Educatio Kht.) programcsomagot Kálmán László szakmai vezetésével. A romániai kísérletről l. Kádár 2018: 121–124, Kádár et al. 2022, valamint az *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* oldalán (W1) hozzáférhető anyagokat.

2. Egy példa: az igekötők

Az igekötők grammatikája a magyar grammatika egy viszonylag kis részrendszere, ugyanakkor ha nem is éppen magyar sajátosság, de meghatározásának számos elméleti és gyakorlati problémája van a magyarban. Mindez alkalmassá teszi azoknak a problémáknak az illusztrálására, amelyekről fentebb szó volt. Emellett sok olyan szintaktikai és szemantikai vonatkozása is van,[7] amely már 11–12 évesek számára is felfedeztethető, amely alkalmas a nyelv feltáró, kutatásalapú megközelítésébe való bevezetésre/gyakorlatra (reflektálva a nyelven belüli sokféleségre is, amint az a megfigyelendő adatokból felszínre kerül), és amely – kontrasztív megközelítésben – támogathatja az idegen nyelvek tanulását is.

2.1. Igekötők a nyelvészeti vizsgálódásokban

Az igekötők legalább fél évszázada intenzív érdeklődést kiváltó kutatási témaként jelennek meg a magyar nyelvészeti szakirodalomban, ennek ellenére igen kevés tekintetben mutatkozik konszenzus, például már abban sem, hogy ezek micsodák, vagy hogy mik is tartoznak ide. Hagyományosan külön szófajoknak tekintik őket, de nem derül ki, hogy miben különböznek más szófajoktól, elsősorban a határozószóktól vagy az adpozícióktól. Más megközelítés szerint (melyet elsősorban a generatív nyelvelmélet különböző változatai követnek) nincs külön ilyen szófaj – de abban már nincs egyetértés, hogy akkor hová sorolandók (néhány megközelítésre példa egyebek mellett Horváth 1978, É. Kiss 2002, 2004, Kádár 2009 vagy Hegedűs 2013), vagy mi a szerepük (pl. módosító, másodlagos predikátum, aspektuális operátor stb.).

Az igekötők listájának tekintetében sem nagyobb az egyetértés: a történeti és leíró munkákban leginkább azt látjuk, hogy az igekötőket nem definiálják, hanem felsorolják, míg a különböző elméleti keretekben fogant tanulmányok szerzői megpróbálnak szempontokat keresni, ami egy kimerítő osztályozást eredményezne, azonban nincs konszenzus itt sem, hogy melyek legyenek ezek a kritériumok (néhány megközelítésre l. pl. Komlósy 1992, Ladányi 1994–95, Kiefer–Ladányi 2000, Ladányi 2007, Tolcsvai Nagy 2015 stb.). Természetesen abban sincs konszenzus, hogy mi legyen ez a lista: Jakab (1976) például 75 olyan szót vizsgál, mely az általa használt hét forrásmű legalább egyike szerint igekötő, de arra jut, hogy a listának csak 37,33%-át (28 szót) tekintve van egyetértés ezek igekötőségét illetően; Komlósy (1992: 494–498) 90 jelöltet vesz számba 8 forrásmunkából (köztük szótárakból), ezeknek azonban 64,44%-át (58 szót) a nyolc forrás valamelyike expliciten is kizárja az igekötők közül; Kalivoda (2019) korpuszalapú vizsgálata 239 olyan elemet talál, amelyet a magyar igei vonzatkerettárak közül legalább egy igekötőnek jelöl (az ezeket jellemző gyakorisági és produktivitási jellemzők azonban nagyon tág spektrumot mutatnak, vö. Kalivoda 2018).

[7] Pl. aspektuális jelentés, kompozicionális és nem kompozicionális jelentés, produktív kapcsolódási mintákból leszűrhető jelentések, jelölt szórendi változatokhoz kapcsolódó jelentések, kontrasztív topik/fókusz/igemódosító szerep/pozíció és az ennek megfelelő jelentés, szintaktikai önállóság, felsőbb segédige/mondat igemódosítói pozíciójában való megjelenés, az igekötő ige utáni megjelenésének szintaktikai okai stb.

Összességében az látszik, hogy konszenzus leginkább a legősibb igekötők (*meg, el, ki, fel, le*, *bel/be*, vö. J. Soltész 1959) tekintetében van, és abban, hogy az irányjelentését már elvesztett, pusztán aspektuális funkciójú *meg* tekinthető az igekötők prototípusának (vö. Kerekes 2011), de az ettől a névszói igemódosítókig[8] terjedő skálájából az elemeknek az egyes nyelvészeti munkák különféleképpen választanak le egy kisebb vagy nagyobb szeletet, amely mindenképpen tartalmazza a nagyon gyakori, nagyon produktív, morfológiailag egyszerű (monomorfemikus és egy szótagú) és a reduplikálható elemeket.

2.2. Az igekötő a tankönyvekben

Hagyományosan az igekötő terminusa igen korán felbukkan a gyerekek tankönyveiben, mégpedig a helyesírás okán. A helyesírás alapjait már elemiben el kell sajátítani, amikor az elvont grammatikai fogalmak készségszintű elsajátítása még reménytelen, ráadásul a helyesírási szabályzat maga is nemcsak hogy nyelvtani fogalmakkal terhelt, de döntései sok esetben nagyon absztrakt grammatikai és szemantikai viszonyokon alapulnak, amelyek esetenként akár szaktudományos szempontból sem tisztázottak (pl. van-e különbség a *ráadta a kabátját* és a *rám adta a kabátját* példákban az ige és módosítója viszonyában[9]).

Noha az igekötő és ige(i származék) egybe- vagy különírását a gyerekeknek az írástanulással nagyjából egy időben kellene elsajátítaniuk, maga az igekötő mint szóosztály a magyar nyelvterületen forgalomban levő tankönyvekben általában 5. vagy 6. osztályban kerül elő. A bevett megközelítés szerint az igekötőket a taneszközök tipikusan elhelyezik a szófajok rendszerében, megkísérlik definiálni, jelzik, hogy ezek igékhez (vagy igei természetű szavakhoz[10]) kapcsolódnak, szót ejtenek a funkciójukról (jellemzően olyan megfogalmazásban, hogy ezek módosítják vagy akár meg is változtathatják[11] annak a szónak a jelentését/eredeti[12] jelentését, amelyhez kapcsolódnak), és esetenként a jelentésükről is szó esik (az irányjelölő jelentésről elsősorban, de egyes taneszközökben a befejezettség terminusa is megjelenik, általában külön magyarázat nélkül).

---

[8] Az igemódosítók semleges mondatban az ige előtt állnak azzal hangsúlyegységet képezve, szemantikai szinten komplex predikátumot alkotnak az igével, miközben szintaktikai önállóságukat megőrzik (vö. Komlósy 1992: 494–519). Kategóriájukat és mondatbeli szerepüket tekintve az igemódosítók nagyon különbözőek lehetnek. Komlósy igekötőknek ezekből azokat tekinti, amelyek fő funkciója éppen az, hogy igemódosítók (Komlósy 1992: 503, 523).

[9] Ennek különböző megközelítésére l. pl. É. Kiss (1998), Kálmán–Trón (2000), Surányi (2009), Rákosi–Laczkó (2011).

[10] Ennek egyrészt az az üzenete, hogy pl. a *leértékelni, megőrizve, összetűzés* szavak esetén az *értékelni, őrizve, tűzés* szavaknak lenne igekötője (ahelyett, hogy a *leértékel, megőriz és összetűz* igék derivátumairól van szó), másrészt az igekötők tárgyalása általában megelőzi a tankönyvekben az igenevekét (melyeket szintén külön szófajnak tekintenek), így nem világos, hogy lehet-e ezen a ponton tudni, hogy a példákból melyik ige, és melyik igéből képzett szó (továbbá az sem, hogy ebben az életkorban kell-e/hasznos-e ezt tudni).

[11] Hogy e kettőt hogyan lehetne elkülöníteni egymástól, arra egyébként is nehéz szakmai választ adni, de különösen nehéz lehet a különbséget egy ötödikesnek-hatodikosnak megérteni.

[12] Az „eredeti jelentés" kifejezés (amelynek fogalma nyelvfilozófiai viták tárgya, ezekbe pedig sem bevezetni egy hatodikost nem lenne érdemes, sem úgy tenni, mintha ilyen viták nem léteznének) külön is problémás.

Összességében a legtöbb esetben valamiféle rendszerezési kényszer adja meg a vezérfonalat, a hagyományos rendszerezés biztonsága felől pedig a bevett tartalmak észrevétlenül örökíthetnek tovább szakmailag nem validálható perspektívákat, és az sem merül fel problémaként, hogy a tényközléseket nem előzi meg olyan irányított tapasztalatszerzés, amely felől ezek értelmezhetők lennének egy ötödikes-hatodikos számára. Mindeközben az is rejtve marad, hogy mindebben mi az érdekes: mit tudhatunk meg az igekötők kapcsán a nyelvről vagy a nyelvhasználókról.

2.3. Egy alternatív javaslat

Az alábbiakban a romániai *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* megközelítésének néhány részletét mutatom be. A válogatás részben az V. osztályos tankönyvből (Bartalis et al. 2017), részben a tantervvel és a tankönyvekkel való munkát támogató tanári segédanyag[13] első kötetéből (Kádár [szerk.] 2017) származik. A feladatok jelentős része a gyerekek tevékenységét és interakcióit helyezi a középpontba, vagyis a diákok nem pusztán kérdésekre válaszolnak, hanem különböző típusú műveleteket végeznek, amelyek nyelvi jelenségek önálló feltárásához vezetnek. A tevékenységek során a releváns nyelvi adatokkal kapcsolatos strukturált tapasztalatszerzést kínálunk, ám a nyelvtan (és a hozzá tartozó metanyelv) tanítása sem nem kiindulópont, sem nem cél ebben a folyamatban.

Az igekötő 5. osztályban már nem nyelven kívüli okokból lesz figyelemre érdemes (az ezzel kapcsolatos helyesírási rutinok 5–6. osztályra már vagy bejáratódtak, vagy nem ettől fognak, hogy itt bemutatjuk, mi is az, amit eddig csak névről ismertek), nem is azért, hogy abszolváljuk a szóosztályok jellemzésének egy újabb lépését, illetve elhelyezzük ezt is egy (homályban maradó kritériumok szerint felállított) taxonómiában, hanem – az összes többi bevezetett nyelvleírási terminushoz hasonlóan – erről is azért esik szó, mert azontúl, hogy erről itt valamit megtudunk, a későbbiekben hasznát vesszük egyéb nyelvi megfigyelések során annak, hogy erről már vannak (tevékenységek során/eredményeként megfogalmazott) reflexióink.

Az igekötőkhöz kapcsolódó tevékenységek (a tankönyvben és a tanári háttéranyagban összesen) 3–5 órát ölelnek fel, majd további 18–20 órában foglalkozunk olyan kérdésekkel, amelyekben használjuk az igekötőkről megszerzett tudásunkat is: pl. az igekötő szórendi pozíciója segít semleges és nemsemleges mondatokat elkülöníteni írott szövegben (főként ahol a kontextus hiányzik vagy kétértelmű) és ez alapján a szintaxisra vonatkozó általánosításokat megfogalmazni (pl. a magyar fókuszpozícióról, mondattagadásról stb.); vagy az igemódosítók egy speciális eseteként megalapozhatja az azokra való reflexiók sorát. Az alábbiakban ennek az első 3–5 órának az anyagából válogatok.

Taneszközeinkben az igemódosítók közül az igekötő az első, amire reflektálunk. Közvetlenül az *ige* bevezetése után kerül elő, V. osztályban. Az ige induktív lépéseken

[13] A *Feladatbank* az oktatási nyelvtanok sorába illeszkedik (vö. Spolsky 1978). Általános bemutatására l. Kálmán 2017.

keresztül való bevezetése során a gyerekek megtapasztalják egyebek mellett azt is, hogy az ige különböző „szorosságú” kapcsolatban állhat a mondat többi összetevőjével. Ez nemcsak az *igekötő* terminus értelmezésében segít, hanem abban is, hogy az igekötő módosítói szerepére (melyre a többi igemódosítóval együtt 6. osztályban lesz alkalom terjedelmében reflektálni) utaló jeleket megelőlegezzünk.

A terminus bevezetéséhez egy triviális feladat[14] vezet, mely a megfigyelésből/használatból indul ki, és azokat a leggyakoribb és legproduktívabb (vö. Kalivoda 2018) igekötőket használja, amelyeknek ma is van világos irányjelentésük, ezért mozgásigékkel való kombinációik képileg is jól megragadhatók. A feladat a szavak és képek párosítása, majd egy ennek a hogyanjára való reflektálást segítő kérdés következik (1b), melyre (mivel ugyanaz az ige szerepel az összes példában) kézenfekvő egy olyan válasz, amely szerint a *megy* előtti szócska igazít el.



b. Honnan tudtad, hogy melyik képhez melyik szó tartozik?

Mindez elég ahhoz, hogy bevezessünk egy terminust. Ez a felcímkézés nem más, mint egy rövidítési eljárás: ekként könnyebben lehet majd hivatkozni arra a fogalomkezdeményre, amely a feladat során épülni kezdett (részleteiben akár mindenki fejében különbözőképpen).

[14] Amennyiben másképp nincs jelezve, a feladatok forrása Bartalis et al. 2017. A tankönyvek négyéves szavatossága miatt ez már nem, viszont 2022-es, rövidített kiadása a tankönyvnek most is érvényben van. Mindkét kiadás és az utóbbinak a digitális változata is elérhető az *Anyanyelvi nevelés munkacsoport* honlapjáról.

Nem kínálunk definíciót (hogyan is tudhatnánk, l. a 2.1. alfejezetet), nem mondjuk el, mit jelent igekötőnek lenni, sem azt, hogy mi minden igekötő még. Csak arról beszélünk, amivel dolgoztunk, és (ahogy az alábbi kiemelt rész mutatja) visszakapcsolunk az ige bevezetésének kontextusára és az ott megtapasztaltakra.

> A példákbeli *be*, *ki*, *fel*, *le*, *át* szavakat ***igekötő***knek nevezzük. A nevüket onnan kapták, hogy szorosan az igék kötelékébe tartoznak, ők állnak a „királyhoz" a legközelebb az udvarból, ezért – majd látni fogjuk – befolyásuk a „királyra" jelentős lehet.

Ez az eljárás látszólag a tudományosság minden kritériumát nélkülözi, valójában azonban nagyon közel áll ahhoz, ami a nyelvelsajátítás során történik: a címkék (vagyis a szavak) nem járnak együtt egy fogalom teljes megértésével, a megértés ugyanis egy folyamat, amely az egymásra ható tanulási tapasztalatok sorának függvénye. Itt egy sor olyan tevékenységet javaslunk, amelyek aktívan bevonják a tanulókat a jelenség irányított felfedezésébe. A fogalom pedig később finomítható, és (lehetőleg csak a középiskolában) explicit nyelvről való tudássá alakítható. Ezzel a megközelítéssel elkerülhetjük a definíciók csapdáit (amelyek vagy a tanulók életkorának, vagy a tudományos adekvátság kritériumainak nem felelnek meg). Nem kínálunk „végleges" és készen kapott „tudást", ám ez igen hasonlít ahhoz, ahogyan az osztálytermen kívül tanulunk, nevezetesen az új kontextusoknak való folyamatos kitettség révén és annak a folyamatnak a következtében, amelynek során egyre sematikusabb szemantikai struktúrák épülnek az új adatok releváns aspektusainak befogadására.

A folytatásban rendre megfigyeljük, hogy az irányjelentésen túl az igekötők milyen más tekintetben tudják befolyásolni az adott igével megragadott jelenet értelmezését. Ebben a folyamatban olyan, a nyelvészeti vizsgálódásban is bevett módszereket és eljárásokat használunk, amelyek a nyelvi adatokkal való munka során újra és újra megjelennek (minimális párok, a negatív bizonyíték szerepe, különféle adatgyűjtési módszerek stb.).

A 2. feladatban, továbbra is képekhez való társítással mérjük a nyelvi megformálásbeli különbségek jelentésbeli következményeinek megértését: minimális párokat kell megfigyelni és kiválasztani azt, amelyik összeegyeztethető a mellettük megadott képpel. A párokat formailag az igekötő megléte vagy hiánya különbözteti meg, jelentésben pedig szituációs aspektusukat tekintve térnek el. Az ilyen feladatok alkalmat adnak olyan megfigyelésekre és általánosításokra, amelyek a telikus és atelikus eseményszerűségekre való reflektálást lehetővé teszik a konkrét példák kapcsán. Ezen túl azonban nem megyünk, nem vezetünk be aspektológiai terminusokat, hiszen az *igekötő*vel ellentétben a továbbiakban nem használnánk őket (legalábbis középiskoláig nem fogunk rájuk újabb megfigyeléseket építeni).



Árgyélus ette az ételt, amit a boszorkány főzött neki.

Árgyélus megette az ételt, amit a boszorkány főzött neki.

b. Mi a közös azokban a mondatokban, amelyeket nem választottál az előbbi párokból? Mit jelentenek ezek a mondatok, ami miatt nem választhattad őket?

Az igekötők segítségével jelezni lehet, hogy egy esemény folyamatáról akarunk-e beszélni, vagy arról, hogy célhoz ért, beteljesedett. Például az *Árgyélus ette az ételt, amit a boszorkány főzött neki.* mondatból csak azt tudjuk meg, hogy Árgyélus evett, míg az *Árgyélus megette az ételt, amit a boszorkány főzött neki.* mondatból azt is tudjuk, hogy az étel elfogyott, és ezzel az evés lezárult, nem csak abbamaradt egy adott ponton.

A szituációs aspektus mellett a nézőponti aspektus kifejezésében is szerepet játszanak az igekötők. Az ezzel kapcsolatos feladatok egyike (FB 1: 95–96[15]) szintén minimálpárokon mutatja meg, hogy az igekötő pozíciójának semleges mondatokban[16] aspektusjelző grammatikai jelentése van, majd a perfektív/progresszív jelentés „kitapogatását" kísérli meg eltérő helyzetek és szövegkontextusok teremtésével, amelyek arra is rávilágítanak, hogy a mellérendelt mondatokbeli eseményszerűségeknek egymással párhuzamosként vagy konszekutívként való értelmezése is összefügg a mondat aspektuális jelentésével.

1) Mi a jelentésbeli különbség a következő mondatok között? Ábrázold a megadott példa alapján, vagy rajzol le a két mondathoz tartozó képet!

Pl. *Átment az úton* ⌂_____ ☺⌂
Ment át az úton ⌂_____ ☺ .....⌂
Felmászott a fára
Mászott fel a fára

[…]

2) Az alábbi két mondatból melyiket használjuk akkor, ha biztosak vagyunk benne, hogy átjutott a túloldalra? Húzd alá egy egyenes vonallal! Melyiket használjuk akkor, ha csak annyi biztos, hogy 'átmenőben volt', amikor utoljára láttuk? Húzd alá szaggatott vonallal!

Átment az úton.
Ment át az úton.

---

[15] Az itt bemutatott feladatok az (ötből az) egyik szakértői csoport feladatsorából részletek.

[16] Azért dolgozunk igekezdő mondatokkal itt, hogy minimalizáljuk annak a lehetőségét, hogy egy ige előtti összetevőt pl. fókusznak lehessen értelmezni.

Melyik mondatot az alábbiak melyikével lehet folytatni?

…, és jobbra fordult.

…, és fütyörészett.

3) Ezek alapján próbáljátok megfogalmazni, mi a különbség az 1) pontban látott mondatpárok között!

4) Az 1) feladat többi mondatpárját is folytassátok úgy, ahogy a 2) feladatban láttuk (vagyis a mondatpárok egyikének a folytatása ne legyen jó a pár másikának folytatásaként, és fordítva)!

c. Beszéljétek meg a megoldásaitokat!

Továbbra is a jelentésnél maradva, az igekötő-ige kapcsolatok[17] kompozicionális (irányra utaló) és nem kompozicionális jelentésére való reflektálás is járhat általánosítható megfigyelésekkel. Az alábbi feladatban (miközben különböző vonzatszerkezetű igekötősige-párokat kell eljátszani a jelentésbeli különbségeket illusztrálandó) reflektálni lehet az igekötők térbeli (irány)jelentésének a különböző absztrakt tartományokkal (fok, érték, aktivitás) való metaforikus kapcsolataira (l. pl. pozitív-negatív, aktív-passzív vertikalitás).

3 Az igekötős igék sokszor teljesen mást jelentenek, mint az ige, amit tartalmaznak.

a. Játsszátok el a szópárok mindkét jelentését úgy, hogy a társaitok kitalálhassák! Ha szükséges, keressetek párt magatoknak a bemutatáshoz!

lenéz (valaki valahonnan) – lenéz (valaki valakit)
berúg (valaki egy ajtót) – berúg (valaki valamitől)
lelép (valaki valahonnan magasról) – lelép (valaki valahonnan)
felad (valaki valamit a postára) – felad (valaki valamit)
becsap (valamit) – becsap (valakit)
megköt (valamit) – megköt (egy üzletet)

b. Beszéljétek meg az egyes bemutatások után, mi a különbség a szópárok jelentése között!

Az igekötők kapcsán olyan általánosabb nyelvi kérdések is érinthetők, mint a produktivitás. Bár az igekötők különösen produktívak, az új igekötő-ige komplexumok ritkán kapnak zöld utat a tankönyvekbe (hacsak nem a „nyelvművelő rovatban"), ugyanis jellemzően nem a standard kifejezéskészletét gyarapítják, vagy olyan informális regiszterekbe tartoznak, amelyek a tankönyvek érdeklődési körén kívül esnek. Egy ezzel kapcsolatos feladat az alábbi (FB1: 103–104), melyben heterogén csoportok dolgoznak egy-egy megadott igecsoporttal és ugyanazzal az igekötőlistával.

[17] A taneszközökben is (l. a 3. feladat első mondatát) a megfogalmazás módját illetően igyekszünk a legsemlegesebben fogalmazni, elkerülve az igék és az igekötő-ige komplexumok közötti kapcsolatra vonatkozó állásfoglalást.

Igekötők: *le, ki, be, meg, át, fel, el*
Igék csoportonként:

1. csoport	2. csoport	3. csoport	4. csoport
újul	*dob*	*beszél*	*dumál*
alszik	*pörög*	*talál*	*fej*
sértődik	*szívódik*	*hal*	*fúr*
sír	*vállal*	*röhög*	*pattan*

a. Minden igekötőt illesszetek a megadott szavak közül mindegyikhez! Jegyezzétek le a létrejött szavakból azokat, amelyekkel már találkoztatok!

b. Készítsetek felmérést a csoporton belül! Kérdezzétek meg a társaitokat, hogy ismerik-e az egyes igekötős igéket (hallották-e, tudják-e a jelentését, használják-e)!

c. Készítsétek el az **a.** pontban lejegyzett szavak szócikkét! A **b.** pontban kapott eredményeket is használjátok fel!

d. Nézzétek meg azt is, hogy melyik igekötőt tudtátok a leggyakrabban felhasználni, mely szavakhoz kapcsolódott! Az osztálynak erről beszéljetek!

A feladatban a saját nyelvi kompetenciájukat vetik össze a diákok egy csoporton belüli villámkutatás során a társaikéval, ami lehetőséget ad nemcsak a beszélőnként eltérő lexikonok megtapasztalására, hanem arra is, hogy feltárjanak jelentéseket, és a szótári szócikkek megírásában arra a tudásra támaszkodjanak jelentésleírásaikhoz, amelyet a nyelvhasználat adatolása során szereztek, hasonlóan ahhoz, ahogy ez a nyelvelsajátítás során történik. A szótári munkának ez a perspektívája jól összeegyeztethető azzal a másik tapasztalattal, amelyet ez és az alábbi néhány feladat is kínál: hogy ti. a nyelv dinamikus rendszer, ahol új formák és jelentések jelenhetnek meg – amelyek közül egyesek idővel elterjednek, mások esetleg soha nem kerülnek be a standardba, azonban ezek attól még legitim tagjai az egyén nyelvi repertoárjának (és egyebek mellett épp egy tankönyvbe való bekerülésük lehet a legitimálás egyik forrása).

Az alábbi feladatban (FB 1: 102–103) is erre látunk példát. Az előzőnél tágabb környezetre kiterjedő kutatási feladat során a használati kör és a társult jelentés kérdésén túl azt is meg lehet tapasztalni, hogy az új formák nem véletlenszerűek, hanem többnyire analógiásan jönnek létre már meglévő igekötős igék alaki és jelentésbeli párhuzamára. Ezeknek az analógiáknak a felidézése segíthet megérteni azokat az új szóalakulatokat is, amelyeket esetleg még nem hallottunk. A minta lehet a teljes igekötős ige (pl. *megdumál* ← *rábeszél, meggyőz*), de lehet szó csak egy adott funkciójú igekötő „átviteléről" újabb tövekre, a megfelelő jelentéshozadékkal (pl. *bealszik, beájul, besír* ← pl. a 'hirtelen, kontrollálhatatlan állapotváltozás' jelentésű *bepisil* mintájára, vö. Nádasdy 2002). A jelentések felfejtése során olyan finom szemantikai különbségekre is fény derülhet, mint amilyen a bevett *elalszik* (inchoatív) és az új *bealszik* (nem perfektív, benne van a 'folyamatban való elmerülés' jelentéskomponense) különbsége.

Az alábbi listából mindenki válasszon ki három szót! Végezzetek kutatást: kérdezzétek meg szüleiteket, barátaitokat, ismerőseiteket arról, hogy ismerik-e, használják-e a kiválasztott szavakat! Ha ismerik, érdeklődjetek tovább: mit jelent, mikor szokták ezt mondani!

beájul
bealszik
beburkol
becsekkol
besértődik
kicsinál
kitálal
felpörög
felszívódik
feldob
kiköhög
kiröhög
megdumál
megfej
megfúr
megpattan

A nyelvművelő irodalomban redundáns igekötőkként emlegetett jelenséggel foglalkozik az alábbi feladat (FB 1: 104–106) B. csoportja, a perspektíva azonban nagyon különböző: itt a kérdés, hogy mi okunk van bizonyos szavakat igekötőkkel ellátni, mik azok a jelentésbeli (vö. pl. a 'végig, teljesen' jelentéskomponens) vagy regiszterbeli különbségek, amelyek a párhuzamos alakokat létrehozzák/fenntartják. A C. csoport olyan példákat vizsgál, amelyek esetében a változás ellenkező irányú, de az igekötős igék igekötő nélküli változatának használata esetén is a jelentésmegoszlásra fókuszálunk.

B. csoport

a. Keressétek ki a szótárból a *transzformál, deformál, szeparál* igék jelentését! Foglaljátok mondatba az igéket!

b. Ti már találkoztatok az alábbi változatokkal? Mi lehet az oka annak, hogy valaki nem találkozott velük? Ha a csoportból valaki már találkozott velük, mit gondol a használatukról?

áttranszformál
elszeparál
eldeformál

c. Mit gondoltok, mit jelenthetnek a fenti alakok?

C. csoport

a. Alkossatok mondatokat az alábbi igekötős ige–ige párosokkal!

lebonyolít – bonyolít
elintéz – intéz
beiratkozik – iratkozik

b. Milyen különbséget érzékeltek a szópárok jelentése között?

Végül a D. csoport olyan párokkal dolgozik, amelyekben egy igekötős igének egy másik igekötős alakja is kialakult, látszólag azonos jelentésben. A feladat fókusza itt kutatási: a *be* igekötő korábbi feladatokban is megtapasztalt nagy produktivitásának azokat a tényezőit vizsgáljuk, amelyek a használókkal és használati színterekkel kapcsolatosak.

D. csoport

a. Alkossatok mondatokat az alábbi igekötős igékkel!
felvállal – bevállal
elalszik – bealszik
elájul – beájul

b. Észleltek-e jelentésbeli hasonlóságot a *be* igekötős igék között? Ha igen, mi az, ami közös bennük?

c. Mit gondoltok a *be* igekötős változatokról? (A kutatásotok eredményeit is felhasználhatjátok.)

1) Kik használják gyakrabban?
   - idősebbek (nagyszüleitek, szüleitek)
   - fiatalabbak (barátaitok, kortársaitok)
   - kisebbek
   - minden korosztály

2) Szerintetek hol használhatók ezek az alakok? Indokoljátok válaszotokat!
   - médiában (tévé, rádió, újság)
   - regényben
   - baráti beszélgetésekben
   - bárhol

Az igekötők kapcsán kontrasztív feladatokra is láthatunk példákat (FB 1: 92–93). A diákok más nyelvekkel kapcsolatos ismereteit mozgósító gyakorlatok fő haszna, hogy perspektívába helyezik az anyanyelvünket: azt az emberi nyelvek egyik lehetséges példányaként mutatják meg. Az a tény, hogy Romániában (ha nem is tud, de) minden diák tanul románul, remek alkalom arra, hogy egy olyan nyelvet mutassunk, amely (a magyarral szemben) lexikalizálja a mozgás irányát.

B. csoport

a.

1) Próbáld meg egyszerű vonalakkal és nyilakkal lerajzolni az alábbi igék jelentését!
megy, kimegy, bemegy, átmegy, szétmegy, elmegy, visszamegy, felmegy, lemegy
2) Hogyan fordítanád románra őket? Írd a román nyelvű megfelelőiket az igék mellé!
3) Melyik a kakukktojás? Miért?
Húzd ki a kakukktojást, és a többi példa alapján válaszolj az alábbi kérdésekre:
4) Mi a különbség a két nyelv kifejezései között?
5) Mi a közös bennük?

b. Beszéljétek meg a megoldásaitokat!

3. Összegzés

A fenti válogatásból is látszik talán, hogy az igekötő nem (sem) mint a nyelvleírás egyik kategóriája lesz érdekes, hanem részben annak révén, hogy belátást enged a nyelvek általános tulajdonságaiba (pl. változás, változatok léte), részben azáltal, hogy a nyelvi adatok, a nyelvhasználók és a nyelvhasználati helyzetek vizsgálatának módszereit jól be lehet járatni rajta a gyerekek (mentális nyelvtana által működtetett) intuícióira és nyelvi tapasztalataira építve és a célstruktúrák változatos példányaival szembesítve őket, sokrétű reflexióra teremtve lehetőséget.[18]

Ellenvethető, hogy az alkalmazott megközelítés a fogalom plaszticitását eredményezi, és hogy a fogalom részleteiben is személyenként akár eltérő módon épülhet ki, de (a hagyományos gyakorlat megnyugtató látszatrendszerével szemben) részben fel kell vállalnunk a határok életlenségét (l. 2.1. alfejezet), részben épp ez a perspektíva biztosítja, hogy eleve fel sem merül azoknak a kérdéseknek a nagy része, amelyekre a nyelvészeti szakirodalomban sem született megnyugtató válasz.

Irodalom

Andrews, Richard – Torgerson, Carole – Beverton, Sue – Freeman, Allison – Locke, Terry – Low, Graham – Robinson, Alison – Zhu, Die 2006. The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal* 32/1: 39–55. https://doi.org/10.1080/01411920500401997

Bánréti Zoltán 1979. *Gyerek és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet 4. és 5. osztályban.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Bartalis Boróka – Köllő Zsófia – Orbán Zsuzsa-Lilla – Pápai Barna – Szőcs Hedviga – Tamás Adél 2017. *Magyar nyelv és irodalom*. V. osztály. Marosvásárhely: Kreatív Kiadó/Norand.

É. Kiss Katalin 1998. Verbal prefixes or postpositions? Postpositional aspectualizers in Hungarian. In de Groot, Caspar – Kenesei, István (eds.): *Approaches to Hungarian*, *Vol. 6.* Szeged: JATE. 123–148.

É. Kiss Katalin 2002. *The Syntax of Hungarian*. Cambridge: Cambridge University Press.

E. Kiss Katalin 2004. Egy igekötőelmélet vázlata. *Magyar Nyelv* 50: 15–43.

Hegedűs Veronika 2013. *Non-verbal predicates and predicate movement in Hungarian*. *PhD dissertation.* Tilburg University. LOT Dissertation Series. Utrecht: LOT.

Horvath Julia 1978. Verbal prefixes: a non-category in Hungarian. *Glossa* 12/2: 137–162.

Iliescu, Dragoș – Mihaela Airinei 2022. *Raport privind nivelul de literație al elevilor din România.* [Jelentés a romániai tanulók műveltségi szintjéről] București: BRIO.

[18] A bemutatott feladatokból ugyan nem derül ki, de a folytatás felől nézve egy másik jelentősége abban áll, hogy egy tágabb funkcionális osztályra enged rálátást, és ezzel együtt a magyar (főként nemsemleges) mondat felépítésének leírásához fontos tesztkörnyezetet kínál.

J. Soltész Katalin 1959. *Az ősi magyar igekötők: meg, el, ki, be, fel, le*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Jakab István 1976. A magyar igekötők állományi vizsgálata. *Nyelvtudományi Értekezések* 91.

James, Carl 1999. Language awareness: Implications for the language curriculum. *Language, Culture and Curriculum* 12/1: 94–115. https://doi.org/10.1080/07908319908666571

Kádár Edit 2009. Adverbial versus adjectival constructions with be and the category Adv. In Katalin É. Kiss (ed.): *Adverbs and adverbial adjuncts at the interfaces*. Berlin: Mouton de Gruyter. 171–195. https://doi.org/10.1515/9783110214802.2.171

Kádár Edit 2018. A tudománykommunikáció az iskolai oktatásban kezdődik. Egy kísérletről. *JEL-KÉP* 2018/4: 118–125. https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2018.4.119

Kádár Edit (szerk.) 2017. *Feladatbank az anyanyelvi órák tervezéséhez V–VIII. osztályban. 1. kötet.* Kolozsvár: Ábel Kiadó.

Kádár Edit – Köllő Zsófia –Bartalis Boróka – Székely Melinda 2022. Anyanyelv-pedagógia, digitális tankönyvek és távolsági oktatás romániai magyar környezetben. In Jánk István – H. Tomesz Tímea – Domonkosi Ágnes (szerk.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói.* Eger: Líceum Kiadó. 161–176. https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.161

Kalivoda Ágnes 2018. Igekötők és igekötő-szerűségek. Elhangzott: *A PPKE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának házi doktoranduszkonferenciája.* Budapest: PPKE BTK, 2018. június 29.

Kalivoda Ágnes 2019. Véges erőforrás végtelen sok igekötős igére. In Berend Gábor – Gosztolya Gábor – Vincze Veronika (szerk.): *XV. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem TTIK, Informatikai Intézet. 331–344.

Kálmán László 2017. Nyelvi nevelés – másképp. *Magiszter* 2017/4: 97–100. http://real.mtak.hu/72694/1/Magiszter_2017_4_pp_97_100_u.pdf

Kálmán László – Trón Viktor 2000. A magyar igekötő. In László Büky – Márta Maleczki (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei IV.* Szeged: Szegedi Egyetem. 203–211.

Kerekes Judit 2011. Az igekötők meghatározásának problémái. In Gécseg Zsuzsanna (szerk.): *LingDok10. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 109–131.

Kiefer Ferenc – Ladányi Mária 2000. Az igekötők. In Ferenc Kiefer (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 453–518.

Komlósy András 1992. Régensek és vonzatok. In Ferenc Kiefer (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 299–528.

Ladányi Mária 1994–1995. Az igekötők kapcsolhatóságának feltételeiről. *Nyelvtudományi Közlemények* 94: 45–85.

Ladányi Mária 2007. *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Nádasdy Ádám 2002. Besír, beröhög. *Magyar Narancs* 2002. augusztus 29. http://seas.elte.hu/w/!moderntalking/besir_beroehoeg (2025. 06. 26.)

Piaget, Jean 1972. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development* 15/1: 1–12. https://doi.org/10.1159/000271225

Rákosi, György – Laczkó, Tibor 2011. Inflecting spatial particles and shadows of the past in Hungarian. In Butt, Miriam – King, Tracy Holloway (eds.): *The Proceedings of the LFG11 Conference*. Stanford: CSLI Publications. 440–460.

Spolsky, Bernard 1978. *Educational linguistics: An introduction*. Rowley: Newbury House.

Surányi Balázs 2009. Adpositional preverbs, chain reduction, and phases. In den Dikken, Marcel – Vago, Robert M. (eds.): *Approaches to Hungarian, Vol. 11.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 217–250. https://doi.org/10.1075/atoh.11.10sur

Tolcsvai Nagy Gábor 2002. *A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása*. https://mta.hu/data/dokumentumok/i_osztaly/1_Eloadasok_tara/Magyar_nyelv_es_kutatasa_20020502/TolcsvaiN_leiras_oktatas_20020502.pdf (2023. 09. 17.)

Tolcsvai Nagy Gábor 2015. *Az ige a magyar nyelvben. Funkcionális elemzés.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

van Rijt, Jimmy – Coppen, Peter-Arno 2017. Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – Experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness* 26/4: 360–380. https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552

Internetes hivatkozások

W1: Anyanyelvi nevelés munkacsoport. http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/anyanyelvi-neveles-munkacsoport (2025. 06. 08.)