

Kugler Nóra

A nyelvtan az iskolai gyakorlatban

Bevezető gondolatok

■ Az iskolával és így a magyar nyelv, röviden nyelvtan tantárgy¹ tanításával is kapcsolatos elvárások napjainkban olyan környezetben fogalmazódnak meg, amelyben a tanulás folyamatának tartománya minden dimenzióban kiterjedt a korábbiakhoz képest. Az idő dimenziójában ez egész életen át tartó tanulást jelent. A térben a konkrét fizikai tapasztalatok mellett a virtuális valóságban történő tájékozódást, expanziót a tanulás színtereiben. A tanulás már nem korlátozódik a tantermi és az otthoni tevékenységre, a projektorientált munkára kifejezetten az a jellemző, hogy iskolán kívüli színtereken is zajlik. A térrel is kapcsolatos összetett, társas jelenség, hogy a lokális problémák megértését és kezelését a globálissal viszonyban, összefüggésben kell megvalósítani. Hasonló bővülés figyelhető meg a tanulás lehetséges eszközeiben és módszereiben is. A nyelvtanítás vonatkozásában érdemes hangsúlyozni azt a változást, amely során a figyelem az „egyváltozatú” magyar nyelvről áthelyeződött a nyelvi változatosságra, a nyelv sokszínűségére, identitás- és társas értékkepző szerepére. Tolcsvai Nagy Gábort idézve „Nem pusztán a »nyelvtan« (jelent sen ez bármit) jobb tudása a tét, hanem a nemzeti és egyetemes kultúrába ágyazott, illetve részben azt folyamatosan alkotó nyelv készségszerű és reflektált ismeretének a növelése, amely tudás szorosan összekapcsolódik a társadalmilag értelmes cselekvések rendszerével és gyakorlatával...”²

Ebben a környezetben ellentmondásos az a helyzet, hogy miközben az iskola a tudás létrehozásának meghatározó terepe, „az oktatás nem tartozik a tudásintenzív szektorok közé”.³ Ez azt jelenti, hogy az oktatás kevés tudományos eredményt épít be saját megújításába, nem elég aktív az új tudás létrehozásában.

E cikk nem törekszik választ adni arra a nagy horderejű kérdésre, hogy a rendszerváltás óta gyakran változó (nyelvtan)oktatási koncepciók miért nem tudtak áttörést

hozni a közoktatási gyakorlatban. A változás hatékonyságához az azonban biztosan szükséges, hogy „a felülről jövő kezdeményezések és az alulról jövő innovációs szándékok azonos pályára” álljanak.⁴

A nyelvtankönyvekkel foglalkozó vizsgálatok azt tárták fel, hogy tipikusan elkülönül a nyelvléírás, a nyelvi rendszerre vonatkozó ismeretek tárgyalása a kommunikatív képességek fejlesztésétől. Az szemléletbeli kérdés, nem pedig szerkesztési, hogy az ismeret és a képesség tragikus elkülönülését tapasztaljuk, vagy ezek integrációja valósul meg. A szétválasztás fennmaradhat úgy is, ha ezek a tartalmak egy tankönyvfejezetbe vagy tanórába kerülnek. A kommunikatív képességek fejlesztésével kapcsolatban kitapintható az a probléma is, hogy ez nem mindig módszeresen építkező szövegértési és szövegalkotási gyakorlatokra támaszkodik. A jelen írás (az utolsó pontban) javaslatot fogalmaz meg olyan keretkonceptióra, amely alkalmas a fenti elkülönültség felszámolására, és természetes közeget képez a nyelvvel kapcsolatos tudáslétrehozás, így akár a kutatásalapú nyelvtanoktatás számára is.

A magyar közoktatás a tartalomközpontúságról a gyerekközpontúságra való áttérés folyamatában van. Ez a változás többféle szerkezetű köztes állapotban valósul meg. A cikk a tanulói teljesítmény és attitűd, illetve tanórák kutatásának eredményeire támaszkodva igyekszik képet alkotni arról, hogy mennyiben felel meg a nyelvtanítás a tanulót középpontba állító szemléletnek. Tantárgyspecifikusan megfogalmazva a kérdést, arra keresünk választ, mennyiben készlet a nyelvtanítás a nyelvhez fűződő természetes, alkotó viszonynak a megértésére és tudatos alkalmazására. Az anyanyelvi tudás gyakorlati formájában általában nincs tudatossá téve, ezért fel kell azt tárunk a közös tevékenység során. A lényegi kérdés – Tolcsvai Nagy Gábor egyik tanulmányának címét felhasználva – így is feltehető: mennyire van köze a diáknak a tananyaghoz és a tanulási folyamathoz?

A diákok teljesítménye és viszonya a nyelvtanhoz

A megszokott, ismeretközpontú nyelvtanoktatás a nyelvet a beszélőktől függetlenül tárgyként kezeli, ezért elidegeníti a beszélőtől, a diáktól.⁵ Más tényezők mellett részben ennek a nyelvszemléletnek és az elidegenítő hatásnak, a nyelv tárgyasításának a következménye az, hogy a diákok nem szeretik a nyelvtant.

A nyelvtan tantárgyhoz fűződő tanulói viszonnal kapcsolatban sajnos csak egy elég régi, 1995-ös reprezentatív vizsgálatra tudunk hivatkozni. A kutatást Csapó Benő és munkatársai végezték (lásd az 1. táblázatot). A diákok ötfokú skálán értékelték a tárgyhoz fűződő viszonyukat: 1 „nagyon nem szeretem”, 3 „közömbös”, 5 „nagyon szeretem”.

7. osztály		11. osztály	
Tantárgy	Attitűd	Tantárgy	Attitűd
biológia	3,77	idegen nyelv	3,70
történelem	3,67	biológia	3,64
irodalom	3,61	történelem	3,62
idegen nyelv	3,54	irodalom	3,41
matematika	3,37	matematika	3,14
kémia	3,32	nyelvtan	2,92
nyelvtan	3,25	kémia	2,79
fizika	3,24	fizika	2,64

1. táblázat. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűd⁶

A táblázat „egyenletes közöny”-t jelez, a tanulók 59,5%-a „nem szeretem” vagy „közömbös” választásokat jelölt, csak kisebb hányad adott meg értékeket a pozitív tartományban.

A tanulók nem szeretik a nyelvtant, és nem is teljesítenek jól a nyelvtanórán. A tanulói érdemjegyek alapján 7. osztályban a nyelvtan a nyolc vizsgált tárgy közül (lásd a tárgyakat az 1. táblázatban) a teljesítés szintjében még a középmezőnyben található (a negyedik-ötödik helyen áll), 11. osztályban azonban a nyelvtan a harmadik legalacsonyabb átlagosztályzat. Ha csak a fiúk érdemjegyeit nézzük, akkor a kép még lesújtóbb.

Bár a diákok matematikából sem teljesítenek jobban (legalábbis érdemjegyeik alapján), a tárgynak tulajdonítanak némi presztízst. A matematika példáján tehát az is látható, hogy a gyengébb teljesítmény nem feltétlenül jár együtt negatívabb viszonyulással, de a nyelvtan esetében ez a helyzet.

Nem jók a nyelvtannal kapcsolatos eredmények a magyar (úgynevezett monitor) vizsgálatokon és a nemzetközi mérések alapján sem. Bár a szövegértés a PISA vizsgálatokban tendenciaszerűen javult 2000-től 2009-

ig, 2012-ben újra visszaesett. A javulás ellenére lényeges szerkezeti jellemző, hogy például a PISA 2000 szövegértési eredményei alapján az ötszintű értékelés alsó fokain a magyar diákok nagyobb arányban, felső fokain kisebb arányban álltak, mint az OECD-átlag. Miközben a szövegértés kiemelt fejlesztési terület, minden ötödik tanuló úgy lép ki a közoktatásból, hogy „nem rendelkezik a továbbtanuláshoz, szakképzéshez, munkába álláshoz, hétköznapi életvitelhez szükséges elemi szövegértési készségekkel sem”.⁷

Mi történik a tanórán?

Az osztálytermi interakció és a taneszközhasználat kutatásának itt összefoglalható eredményei a tantermi diskurzusra és taneszközhasználatra általánosan jellemzők, nem korlátozódnak a magyar nyelv tanítására.

A nemzetközi vizsgálatok egyértelműen mutatják, hogy a magyar oktatási rendszer általában nem demokratikus, erős szelekció jellemzi, az iskola felerősíti a diák személyes háttéréhez kötődő, családok közötti szocio-kulturális különbségeket.⁸ A tantermi interakcióra vonatkozó kutatások ezt megerősítik: a tanórai kommunikáció általában erősen hierarchikus, a tanár és a diák viszonyában aszimmetrikus.

Antalné Szabó Ágnes 2005-ben végzett empirikus kutatása feltárta, hogy „a hazai gyakorlatban [...] lényegesen népszerűbbek a tanáribeszéd-központú tanítási módszerek és munkaformák, mint a tanulói beszéd-központú tanulási-tanítási technikák”.⁹ Ötven, videóra rögzített óra alapján a tanári és a tanulói kommunikációs kezdeményezések aránya 94 százalék : 6 százalék. Ez azt jelenti, hogy a tanórán a diákok csak elenyésző arányban kezdeményezői a nyelvi interakciónak. A megszólalások viszonyában 48 százalék a tanári, 52 százalék a tanulói megszólalás. A tanárok tehát nagyjából ugyanannyiszor szólaltak meg, mint a diákok együttesen. A tanár és a diákok által kimondott szavak aránya 78 százalék : 22 százalék volt, tehát a tanári megszólalás nemcsak gyakoribb, hanem terjedelmesebb is, mint az összesített tanulói megnyilatkozás.

Magyar vizsgálatok már csaknem fél évszázada ráirányították a figyelmet a tanári kérdések gondolkodásfejlesztő szerepére, ugyanakkor a valóban gondolkodtató kérdések alacsony arányára a tanári beszédben. A nem gondolkodtató kérdések nagy arányát az újabb kutatások is megerősítik.¹⁰ Kiegészítik továbbá a megfigyeléssel, hogy a kérdést feltéve a tanárok általában nem adnak elég időt a gondolkodásra. A kérdést követő legalább három másodpercnyi csend átlagosan csak a kérdések 3,7

százalékánál fordult elő. A „mire háromig számolok” gyakorlat felesleges stresszt okoz, és kimerítő a diákok számára. Ráadásul erősíti a magyar iskola kompetitív karakterét, a diákok versengését katalizálva ahelyett, hogy támogatnánk az együttműködés hatékonyságának a növelését. Ha a gondolkodást gyakorlattá tesszük, a hosszú szünet természetes; ha a kooperáció része a mindennapi iskolai munkának, akkor az eszmecsere, a csoportok közötti mozgás, az alapzaj növekedése szintén megszokott jelenség. Ugyanakkor mintha lenne az iskola szereplőiben valami zsigeri félelem a hosszú hallgatástól, a régi rend felbomlásától, a „felfordulástól”.

A tanárok időszilipben érzik magukat, beszorítva az órakeretekbe, az „elvégzendő tananyag” súlyát a vállukon érezve, ezért sokszor maguknak sem adnak időt a gondolkodásra, a kérdés megtervezésére. Részben ez lehet a magyarázata annak, hogy a tanári kérdéseknek átlagosan több mint egyharmadában kérdés kérdést követ, azaz kérdéshalmozás fordul elő. Ez a jelenség tovább növeli mind a tanár, mind a diák bizonytalanságérzetét.

Egy kérdőíves vizsgálat alapján (amelyben 518 pedagógus vett részt) megbecsülhető az egyes tevékenység típusok aránya a nyelvtanórán. A tanórákon 54 százalék az anyanyelvi ismeretek aránya, 38 százalék a nyelvhasználat fejlesztése, és 8 százalékban fordulnak elő egyéb tevékenységek (például az óra szervezésével kapcsolatos aktivitás). Az arány az 5–8. osztályban tanító magyartanárok adatközlése alapján még nagyobb fokú ismeretközpontúságot jelez. A felső tagozaton az ismeretek aránya 61 százalék, a kommunikációs képesség fejlesztése 33 százalék, az egyéb tevékenység 6 százalék. A kutatások egyértelműen kimutatják az ismeretek dominanciáját. Az ismeretközpontúság annak ellenére jellemzője a nyelvtanításnak, hogy a tervezési dokumentumok évtizedek óta rögzítik a kommunikáció-központúság követelményét.

A pedagógusok döntő többsége kommunikációjában és a tevékenységek megtervezése szempontjából homogénnek kezeli a gyerekcsoportot. A differenciálás nem általános gyakorlat. Ez a munkaformák megválasztásán is látható. A munkaformák gyakorisági sorrendje: frontális, azaz a tanulóközösséget egyként megszólító, kezelő tevékenységi forma (57 százalék), egyéb (20 százalék), egyéni (7 százalék), csoportos (az osztály csoportbontásban dolgozik; 5 százalék), osztott osztály (leggyakrabban ez padosorokként végzett munka; 4 százalék), kooperatív (a diákok együttműködését igénylő munkaformák; 4 százalék), páros (3 százalék).

A módszertani kultúra általában körülbelül öt-hat módszer alkalmazását jelenti. Az együttműködésben

végzett tanulás, azaz a kollektív elsajátítási technikák, a projektek szinte alig terjedtek el. A projektmunka lényege, hogy a tanulók valamilyen problémamegoldás érdekében célt tűznek ki, maguk döntenek a megoldás lépéseiről és a feladatok megszervezéséről, a tanár szerepe a tanulókkal való együttműködésben változatos, inkább támogató, mint irányító. A folyamat konkrét eredményhez (produktumhoz) vezet. A projektpedagógia a nyitottságot, az interdiszciplinaritást, a diákok egymást tiszteletben tartó együttműködését támogatná.

A tanórákat napjainkban a kérdés-felelet, a tanári előadás, a feladatmegoldás és a szemléltetés jellemzi. A ritkán vagy sohasem alkalmazott módszerek közé legnagyobb számban a tanulói kiselőadást és a kooperatív technikákat sorolták a megkérdezettek (518-an). Az óralátogatási jegyzőkönyvek megerősítik a kérdőíves vizsgálat eredményeit. A módszerek a gyakoriság szerint csökkenő sorrendben a következők: (a tanár által irányított) megbeszélés (29 százalék), tanári előadás (17 százalék), feladatmegoldás (12 százalék), szemléltetés (6 százalék), játék (6 százalék), egyéb (6 százalék), kooperatív munka (4 százalék), vita (2 százalék), tanulói kiselőadás (1 százalék). A projektorientált tanulás a kutatók szerint még a kooperatív technikáknál is kevésbé ismert tanulási forma.

A szakképzésben dolgozó magyartanárok taneszközhasználatával kapcsolatban végzett 2010-es kutatás¹¹ szerint a leggyakrabban alkalmazott eszköz (kiemelkedő arányban) a fénymásolat, ezt követi a tanulói füzet, a tábla, a tankönyv. Az infokommunikációs eszközök kifejezetten alacsony gyakorisági értékkel szerepelnek ebben az országos, megközelítően reprezentatív felmérésben. Erős tehát a kontraszt a diákok begyakorlott információszerzési stratégiái és az oktatási gyakorlat megoldásai között. Bár azt érdemes megjegyezni, hogy egyrészt még napjainkban is jelentős különbségek vannak az iskolák felszereltségében, a családoknak az informatikai javakhoz való hozzáféréseben és a tanárok IKT-kompetenciájában. Másrészt az eszköz önmagában nem kapcsolódik össze módszerrel, értékkel és hatékonysággal. Az interaktív tábla is lehet eszköze a homogenizálásnak, a papír és a toll pedig a differenciálásnak. Sajnálatos tény, hogy jelenleg nem folyik célzott kutatás a nyelvtanítás olyan modelljének a kidolgozására, amely konzisztens nyelvértelmezés alapján kidolgozott tartalmakkal kapcsolná össze a kommunikációs képességek sokrétű, a digitális kompetenciákat is magában foglaló fejlesztését.

A nyelvtanítás jelenlegi helyzetének áttekintése. Rövid összegzés

Az általános pedagógiai koncepció már megújult a tervezési dokumentumokban és bizonyos mértékig a tananyagokban is. Érvényesül benne a konstruktivista pedagógia szemlélete és az ebből fakadó módszerek alkalmazása. A konstruktivista megközelítés lényege, hogy a diák nem passzív befogadója az iskola közvetítette tudásnak, hanem aktív létrehozója. Ezért a tanulók előzetes tudását és vélelmeit meg kell ismerni és figyelembe kell venni, az új ismeretek ugyanis azokkal interakcióba kerülve tudnak csak beépülni, integrálódni, összetettebb tudást létrehozva. Egyértelműen pozitív változás tapasztalható a szövegalkotás előtérbe helyeződésében, a hétköznapi, a tanulók nyelvi gyakorlatához közel álló szövegek arányának és a szövegtípusok változatosságának a megnövekedésében. Jó irány az alkalmazásra és a problémamegoldásra készítő módszertani megoldások megjelenése a kommunikációs képesség fejlesztésében.¹² A tanórai interakciók vizsgálata, a diákok teljesítménye és attitűdje azonban kevésbé tetszetős képet fest a megvalósulásról. A tantervi újítás nem tudja kompenzálni azt a hiányt, hogy az anyanyelvi ismeretek bemutatása nem koherens, illetve a nyelv szemlélet (ha ez kitapintható a tankönyvi tárgyalásmód alapján) nincs összhangban a pedagógiai koncepcióval. Ezt a feszültséget képezi le az ismeretközlő és a kommunikációs blokkok elkülönülése. A funkcionalitás elvének csak olyan, szűk körű alkalmazása tekinthető általánosnak, amely abban merül ki, hogy a nyelvi jelenséget nagyobb nyelvi környezetben is megfigyelteti. A tananyag tárgyalása dominánsan nem használat alapú, hanem forma- és rendszerközpontú.

Az ismeretek és a gyakorlat összekapcsolásához szükség van arra, hogy a szerkezetre a funkcióval való összefüggésben, azaz funkcionálásában tekintsünk. Az anyanyelv sajátos helyzetű „tananyag”, központi szerepű a tanulási folyamatban, mivel – műveltségterülettől függetlenül – annak közege is.

Feszültség van a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete között.¹³ Ellentmondásos az a helyzet, hogy jelentőségének elismerése ellenére az anyanyelvtanítás elhanyagolt terület az ismeretek tárgyalásmódjának korszerűsítése szempontjából. A kutatásalapú tanulás megalapozására és meghonosítására egyelőre csak a természettudományok terén vannak támogatott fejlesztések, a nyelvtanra vonatkozóan egyéni, nem finanszírozott próbálkozásokról tudunk. A kutatásalapú tanárképzés is csak kísérleti formájában van jelen Magyarországon.

Javaslat az átható változásra, kihívások, amelyekkel ennek során szembe kell néznünk

A nyelvre vonatkozó ismeretek és a nyelvi tevékenység gyakorlata olyan szemlélettel kapcsolható össze, amely a maga összetettségében tudja megközelíteni a nyelvi működést. Az ilyen megközelítés nyelvszerűen írja le a nyelvet, és nyelvszerűen tanítja a nyelvtant (ahogy a földrajzot is „földszerűen” tanítjuk).¹⁴ Ez azt jelenti, hogy egységben van benne rendszer és használat, a funkcionálás felől motiváltan, a diák nyelvi tevékenységének perspektívájából, az anyanyelv változat felől is értelmezhető módon kapcsolódnak össze a különböző nyelvi kifejezőmódok. Ezt kínálja a funkcionális szemléletű nyelvtudomány, ami „olyan nyelvelméleti és leíró nyelvtudományi keret, amely lehetőséget ad a nyelv komplex és tudatos fogalmi megismerésére, úgy, hogy a nyelv funkcióiban megfelelő módon előtérbe kerüljenek a megértés, a problémamegoldás és az innováció alkotó szempontjai is, a kultúra mindig változó és egyben állandó kumulált tudásában”.¹⁵ A tárgytudományos lehetőségek és a korszerű pedagógiai módszerek összehangolása további kutatást és tananyagfejlesztést kíván. Ez a vállalkozás nem volna előzmény nélküli, hiszen már voltak kísérletek funkcionális szemléletű anyanyelvoktatási koncepció kidolgozására és tananyag létrehozására.

Az anyanyelvtanítás főbb aktuális kihívásai az alábbiakban összegezhetők:

- a tananyag „visszahumanizálása” és ezáltal érdekessé tétele, a tanulók érdekeltté tétele az anyanyelv tanulmányozásában;¹⁶
- a közoktatási tananyagok nyelv szemléletének korszerűsítése, a tárgyalásmód koherenciájának a megteremtése;
- a felfedezett, problémamegoldó-kutató módszerek alkalmazása már a kezdetektől, természetesen mindig a korosztálynak megfelelő szinten;
- az infokommunikációs eszközök és technikák hatékony és funkcionális alkalmazása, bevonása a kutatásalapú tanulási folyamatba, olyan digitális taneszközök fejlesztése, amelyek nem látványosabb, de időigényesebb megoldással helyettesítik a hagyományosakat (például a tábla vagy cédulák használatát), hanem alkotó módon használják fel a digitális eszközökben rejlő lehetőségeket;
- a digitális szövegeken végzett műveletek integrálása a tananyagba a tanulók gyakorlati tudására építve;¹⁷
- a tervezés, a tananyagfejlesztés és a mérés-értékelés korszerűsítése mellett kulcsfontosságú a tanárképzés és a tanártovábbképzés folytonos megújulása, a tanulási környezetnek és eszközeinek a fejlesztése.

JEGYZETEK

- 1 Az egyszerűség kedvéért magyar nyelv és nyelvtan megnevezéssel utalunk a magyarországi magyar anyanyelv-oktatás megvalósítását célzó tantárgyra. Beleértjük a kommunikációt, mivel a tantárgyon belül nem választjuk szét a formát és a működést, a rendszert és a használatot. A jelen írás szövegszerűen is nagymértékben támaszkodik a szerzőnek a témában készült két korábbi munkájára. KUGLER Nóra: *Lehetőségek és akadályok a nyelvtan-órai tudáskonstruálásban = Iskolakultúra*, 2015, 7–8. sz., 28–37.; Uő: *A magyarországi magyar anyanyelvoktatás, az anyanyelvpedagógia helyzete a közoktatásban = A magyar nyelv jelene és jövője*. Szerk. TOLCSVAI NAGY Gábor, Bp., Gondolat, 2017, 336–356.
- 2 TOLCSVAI NAGY Gábor: *Megismerés és nyelv az anyanyelvi oktatásban = Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia szöveggyűjtemény*. Szerk. VANČO Ildikó, Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem, 2014, 106.
- 3 CSAPÓ Benő: *A tanulás és tanítás tudományos megalapozása = Zöld könyv a magyar oktatás megújításáért*. Szerk. FAZEKAS Károly, KÜLLŐ János, VARGA Júlia, Bp., Miniszterelnöki Hivatal, OKA, Ecostat, 2008, 217. A pedagógia és a tudomány általános kapcsolatával foglalkozó megállapítások erre a műre épülnek.
- 4 KERBER Zoltán: *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón = Új Pedagógiai Szemle*, 2002, 10. sz., 45–61.
- 5 Vö. *Az iskolai tudás*. Szerk. CSAPÓ Benő, Bp., Osiris, 2002, 18–21.; CSAPÓ Benő: *A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében = Iskolakultúra*, 2015, 7–8. sz., 4–17. A diákok teljesítményével kapcsolatos adatok és megállapítások, valamint a kutatásalapú tanárképzésről szóló megjegyzések a továbbiakban is ezeket a munkákat használják fel. A nyelvtanítás problémáit specifikusabban érintve Tolcsvai Nagy Gábor tanulmányaira hivatkozunk. TOLCSVAI NAGY Gábor: *Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat = Magyar Nyelvőr*, 2005, 348–362.; Uő: *Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban = Iskolakultúra*, 2015, 7–8. sz., 18–27.
- 6 Lásd CSAPÓ: *i. m.* (2002)
- 7 Lásd CSAPÓ: *i. m.* (2015)
- 8 Lásd a szocioökonómiai lejtő meredekségét a PISA vizsgálatokban.
- 9 A magyar nyelvi és általános tanórakutatás (tanórai kommunikáció, munkaformák, tevékenység- és feladattípusok, módszertani kultúra) forrása ANTALNÉ SZABÓ Ágnes: *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében = A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 226. Bp., Magyar Nyelvtudományi Társaság, 2006; Uő: *A tanári megnyilatkozások típusai = Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I.* Szerk. KOZMÁCS István, VANČONÉ KREMMER Ildikó, Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem, 2010. 5–18.
- 10 KIRÁLY Flóra: *Tanári kérdezői stratégiák osztálytermi kontextusban = Tanóraszervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Szerk. BADITZNÉ PÁLVÖLGYI Kata, SZABÓ Éva, SZENTGYÖRGYI Rudolf, Bp., ELTE, 2015, 67–85.
- 11 HERCZ Mária – NGUYEN THANH Nikolett – PETRÓ Tímea: *A tanári szövegértés-fejlesztő és az IKT-kompetencia vizsgálata = Anyanyelv-pedagógia*, 2010, 2. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=259>
- 12 Vö. SEJTÉS Györgyi, Zs.: *Olvasni nehéz! Metakogníció és szövegértési stratégia a Nemzeti alaptantervben = Módszertani Közlemények*, 2015, 2. sz., 31–46.; Uő: *Metakogníció és szövegértési stratégia kerestetik a Kerettanterv (2012) 5–8. évfolyamán. = Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia tanulmányai*. Szerk. KARLOVITZ János Tibor, Komarno, International Research Institute, 2016, 101–109.
- 13 Csapó Benő és Tolcsvai Nagy Gábor már idézett művei mellett ezt Kerber Zoltán tankönyvkutatása is alátámasztja. KERBER Zoltán: *Nyelvtan tankönyvek négy év tizede = Anyanyelvi nevelési tanulmányok* 3. Szerk. MEDVE Anna, SZÉPE György, Bp., Iskolakultúra, 2008, 83–96.
- 14 HADROVICS László: *A funkcionális magyar mondatan alapjai*. Bp., Akadémiai, 1969, 201.
- 15 Lásd TOLCSVAI NAGY: *i. m.* (2015)
- 16 Uo.
- 17 Lásd GONDA Zsuzsa: *A digitális szövegek értésének mérése = Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Szerk. ANTALNÉ SZABÓ Ágnes, LACZKÓ Krisztina, RAÁTZ Judit, Bp., ELTE, 2015