



Tolcsvai Nagy Gábor

ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest

KFE Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyitra, gnagy@ukf.sk

Nyelvszemlélet, személyiség-, közösség- és kultúraképzés a Szlovákiai magyar nyelvtankönyvekben (II. rész)

4. A nyelv fogalmi kidolgozása a tankönyvekben

A tankönyvírás látszólag egyszerű feladat: a tudományos kutatás elvégzi a munka nehezét, majd a felderített és leírt szabályokat, adatokat tankönyvi szöveggé kell alakítani. Azonban egy tudományosan felderített, részleteiben leírt jelenségkör csak komoly átdolgozás, átrendezés nyomán válhat tankönyvi szöveggé, tananyaggá. Evidenciának tűnik a korosztályi szintű elvonatkoztatás, részletezettség és rendszerszemlélet, azonban gyakran ez is nehezen valósul meg, általában túlzott az absztrakció a tankönyvekben. Emellett azonban a koherens, következetes és korszerű fogalmi kidolgozás még nagyobb hiányokat szenvedhet.

A nyelv tudományos leírása elméleti és módszertani következetességgel lehetséges. Az elméleti és módszertani következetességet a nyelvtankönyvekben is szigorúan érvényesíteni kell, különben a nyelvéírás mint megtanulandó tananyag érthetetlen, töredékes, ellentmondásos lesz. Vagyis a tankönyvszerzőnek döntenie kell, hogy melyik nyelvelméleti irányzatot választja, annak mely elveit követi. E

ponton egyértelműen le lehet szögezni, hogy a funkcionális nyelvészet a nyelv fogalmát, rendszerét és funkcióit sokkal közelebb tudja vinni a diákhöz, mint a formális. Hiszen a funkcionális megközelítés bevonja a beszélő és a hallgató nézőpontját, céljait és elvárásait a nyelvi rendszer leírásába, míg a formális nyelvészet ezt nem teszi meg. Ha a diák felismeri, hogy a nyelvtanórán tárgyalt tananyaghoz a legszorosabban köze van, mert a tudásáról és cselekvéseiről van szó, akkor nyilván motiváltabbá válik a tanulása. Ez a körülmény kivált kisebbségi helyzetben lényeges.

A tankönyvírónak és az anyanyelvi pedagógusnak először azt kell eldöntenie, hogy mit tanítunk az anyanyelvtanórán:

- a) a nyelvet tanítjuk vagy a nyelvről tanítunk, vagy mindkettőt,
- b) a nyelvi rendszert vagy a nyelvhasználatot tanítjuk, vagy mindkettőt?

A funkcionális nyelvészlelet szerint a kettősségek két tagját egyesíteni kell a szerves és hatékony anyanyelvpedagógia érdekében.

A formális nyelvészet egyik megalapozója, a Saussure-féle strukturalizmus

ma is nagy hatással van az anyanyelvpedagógiára. A strukturalizmus az elvont nyelvi struktúrát a kollektív tudás részeként tartja számon, és a nyelvtanban e struktúrát kívánja leírni. Az iskolában eszerint ezt az elvont rendszert kell tanítani és tanulni. A nyelvhasználat a strukturalizmus szerint esetleges, gyakran hibás. Az eszményi használat, az ideális beszéd az elvont kollektív alapú nyelvi rendszerhez kell hogy igazodjon, a diákokat ezért erre az eszményi beszédre kell tanítani az iskolában. A strukturalizmus nyelvelmélete elszakítja a diákat saját intuitív, gyakorlati tudásától, a nyelvet tőle független és idegen rendszerként mutatja be.

A funkcionális nyelvészet szerint a nyelvet a világról való tudás és a nyelvről való intuitív, gyakorlati tudás együttes nézőpontjából lehet és kell megközelíteni, érvényesítve beszélő nézőpontját, a nyelvi kifejezések funkcióira, jelentéseire összpontosítva. Ezért a rendszert és a használatot egyben kell kezelni, és e kettős szemlélet keretében lehet fejleszteni is az iskolai tanulók gyakorlati nyelvtudását, miközben reflexív, fogalmi tudásuk fokozatosan kialakul.

Innen nézve az itt vizsgálandó, a szlovákiai magyar anyanyelvű kisebbségi tanulóknak írt tankönyvek egy része inkoherens, merev és nehezen érthető. A Csicsay Károly–Kulcsár Mónika által a középfokú szakmunkásképző iskolák számára írt tankönyvben például ezt olvassuk a nyelvről, két egymást követő idézetben: „Az anyanyelv az a nyelv, amelyet az ember gyermekkorában a szüleitől vagy a környezetétől megtanul. Anyanyelvét az ember a mindennapi életben természetes módon képes használni, gondolatait ezen a nyelven tudja a legkönnyebben kifejezni” (6. old.). „A beszéd és a nyelv két különböző fogalom. [bekezdés] A beszéd olyan mondatok láncolata, amelyekkel gondolatainkat, érzéseinket, a világról való közléseinket fejezzük ki. [...] Az embernek azonban nemcsak a nyelvet kell ismernie, hanem meg kell tanulnia a társadalmi szabályokat is” (14. old.).

Az idézet több szempontból is zavaros, a felnőtt olvasónak is, nehogy egy középiskolásnak. A szöveg egyrészt szembeállítja a beszéd és a nyelv, vagyis a használat és a rendszer fogalmát. Azonban a könyv csak a beszéd meghatározását adja meg (a használatnak ellentmondva), miközben a tankönyvből nem derül ki, hogy mi a nyelv. Ami megtudható a nyelvről, az éppen a megtagadott használat: az anyanyelv az, amit használni tudunk közlésre. Másrészt a beszédet, tehát a használatot egyetlen grammatikai tényezővel határozza meg, a mondat, mondatok egymásra következőjével, amely nem sokkal később (21. old.) a szöveg definíciója lesz. A beszéd és a szöveg azonosítása legalábbis merész elképzelés, amelyet szakmailag semmi nem igazol. Éppen a nyelvhasználati vizsgálatokból tudható, hogy a hétköznapi beszéd gyakran szintaktikailag és retorikailag nem teljes mondatokból áll (erről lásd még lejjebb). A szakközépiskolai tankönyv itt teljes kudarcba fullad, mert a két kulcsfogalom, a nyelv és a beszéd értelmezés nélkül marad.

Bizonytal nem véletlen, hogy a Csicsay Károly részvételével írott tankönyvekben a példák vagy írott monologikus vagy beszélt monologikus szövegekből, retorikai beszédekből származnak, és sem meta-, sem példaszinten nincsen párbeszéd, élőszó, amelyről egyébként lesújtó értékkifejezésekkel nyilatkoznak a szerzők. A szerzők ezáltal a rendszer általuk értelmezett oldala felé tolják a tananyagot, figyelmen kívül hagyva a beszélt nyelv rendszerét.

Emellett a nyelv vagy a beszéd (?) fő funkciója a „gondolat kifejezése”. A kommunikációs modell ezáltal egyoldalú, monologikus lesz, célzás sem történik a párbeszédre, a nyelvi együtt cselekvésre. A Simon–Misad–Szabó Mihály-féle tankönyv ezt a kérdést rugalmasabban tárgyalja. Jóllehet e szerzők is a Jakobson-féle kommunikációs modellt alkalmazzák, ám a nyelvi funkciókat részletesebben és rugalmasabban tárgyalják.

A rendszer és a használat kérdéskörével szorosan összefüggve a Csicsay Károly–Kulcsár Mónika által a középfokú szakmunkásképző iskolák számára írt tankönyvben a nyelv fogalmának másik megközelítése a világ, szűkebben az Európai Unió nyelveinek sokasága. A tankönyv szövege és az ábrák, az Európai Unió térképe azt sugallják, mintha csak homogén államok és államnyelvek, nemzeti nyelvek lennének, a nyelvhasználat szerint (5. old.). A regionális és kisebbségi nyelvek e rendszerben meg vannak említve, de még példaként sem jelenik meg a magyar nyelv, nincsen a státusa tisztázva. Megtudjuk a könyv olvasójaként, hogy nem őshonos nyelv például a török Németországban, de azt nem, hogy őshonos regionális, kisebbségi nyelv a magyar Szlovákiában, Ukrajnában, Romániában és további országokban. A magyarországi és a határon túli magyar régiók, nyelvterületek földrajzi elhelyezkedése, nyelvpolitikai és kulturális helyzete nem része a tankönyvi anyagnak a korosztályi szinten (6. old.). Ez az eljárás teljességgel érthetetlen és elfogadhatatlan. Nem csupán azért komoly hiba, mert a diákok ön- és közösségi ismeretét hagyja kifejtetlenül, hanem azért, mert nem tisztázza kellő mértékben a nemzeti nyelv, az anyanyelv, a regionális nyelv és a nem őshonos nyelv közötti viszonyokat, továbbá nincsen szó egy nyelvű és két nyelvű beszélőkről és régiókról. Így nem válik világossá a diák számára, hogy a többségi államnyelvhez, esetünkben a szlovákhoz hogyan viszonyulhat. Példaként csak az idegen nyelv, így az angol van említve. Azonban az angol kulturális státusa nyilvánvalóan más a szlovákiai magyarok számára, mint a szlovák. Emellett a könyv megfogalmazásában az „EU tagállamaiban valamennyi állam nyelve egyenrangú, ún. hivatalos nyelv” (5. old.). E kijelentés súlyos félreértésekhez vezethet. Vajon Szlovákiában hivatalos nyelv lenne a görög vagy a svéd? És a magyar? Az EU hivatalos intézményi kommunikációját nem ildomos

összetéveszteni az egyes tagállamok belső hivatalos kommunikációjával.

5. A szöveg fogalmi kidolgozása a tankönyvekben

Mint fentebb látható volt, a nyelv, a beszéd és a szöveg fogalma nem különül el kellő pontossággal és határozottsággal az itt vizsgált tankönyvekben, illetve szoros összefüggéseik is elmosódnak.

A szövegről a Csicsay Károly–Kulcsár Mónika által a középfokú szakmunkásképző iskolák számára írt tankönyvben az alábbi megfogalmazás tanulandó meg: „a szöveg legkisebb nyelvi egysége a mondat. Szöveget kapunk, ha az egymás után következő mondataink valamilyen módon összefüggnek. A szöveg nem a nyelv, hanem a beszéd része, a kommunikáció legfontosabb eszköze” (21. old.).

A definíció látszólag jól formált, tömör és informatív. Azonban közelebről nézve ismét komoly értelmezési gondok merülnek föl. Egyrészt a nyelv és a beszéd éles szembeállítását ismét megtörténik, ám a két fogalom és a közöttük lévő viszony szabatos leírása nem található meg a tankönyv korábbi részében. A különbségtétel és a szöveg beszédbe sorolása nincsen megindokolva. Nem lehet tudni, hogy a szöveg miért a beszéd része, hogyan a része. Főképp kérdéses, hogy ha a szöveg mondatokból áll, és a mondat meghatározása grammatikai, tehát a tankönyv elvei szerint nyelvi tényezőkön alapul, akkor a szöveg hogyan lehet nem része a nyelvnek. Vö.: „A mondatokat a nyelvtan szabályai alkalmazásával a szavak összefűzésével alkotjuk” (Csicsay–Kulcsár, 77. old.). A mondatnak eszerint nem feltétele a predikatív viszony – e ponton mutatkozik meg a funkcionális nyelvészet egyik előnye: a prototípuselv alapján a mondat fogalma a prototipikus mondat felől közelíthető meg, amelyben van predikatív viszony (szereplők, alany és tárgy formában, és közöttük lévő időbeli viszony, igei állítmány formájában). A tankönyvbeli rendszerelv szerint a tagolatlan mondat a nyelv része, a beszélt nyelvi, „hiányosnak” tartott szerkezetek viszont nem tartoznak oda. Ezek a kérdések teljesen nyitva maradnak, a diákok egymástól függetlenül definiókat megtanulására kényszerítve.

Másrészt kérdéses, hogy a tankönyv mondat-meghatározása alapján mondatnak tekinthető-e a beszélt nyelv tagmondatai (az angol clause terminussal jelölt nyelvi egység). Az alábbi

példa párbeszédként naponta sokszor elhangzik a magyar anyanyelvűek beszédében:

- (1) – Elmégy?
– El.

A fenti párbeszéd minden magyar anyanyelvű számára tökéletes közlés, mindenki megérti, nem talál benne hibát. Ugyanakkor nem szavak összefűzésével jött létre a kérdés és a felelet, miközben mindkettőt mondatnak tekintjük. A kérdésben teljes, véges igealakot látunk, amelyben a szám, személy, idő, mód jelölése lehorgonyozza az igét, ezáltal a teljes mondat funkcióját tudja betölteni. A válasz azonban csupán egyetlen igeikötő, tehát nem ige, így nem képes predikatív viszonyt kifejezni. Az igeikötő kommunikációs tekintetben teljes értékű, ugyanis szemantikailag leképezi, mentálisan felidézi, aktiválva tartja a kérdésben szintaktikailag is kifejezett teljes tartalmat, az *elmenetel* lehorgonyzott, egyedített fogalmát.

Az itt tárgyalt Csicsay–Uzonyi Kiss tankönyvek a nyelv leírásában, szöveg és mondat viszonyában itt újabb nehézségbe ütköznek, amelyet nem tudnak megoldani. Megkülönböztetik ugyanis a rendszermondat és a szövegmondat kategóriáját.

Az Uzonyi Kiss–Csicsay szerzőpáros második osztályos tankönyvében a következők olvashatók erről:

„A rendszermondat betöltheti a szöveg szerepét, hiszen minden szükséges mondatrészt (alanyt, állítmányt, kötelező bővítményeket), ennek következtében minden szükséges információt tartalmaz. [...] A szövegben a mondatnak már nincsenek pontosan meghatározott szerkesztési szabályai” (7. old.).

„A szöveg minimális egysége a mondat” (9. old.).

Az Uzonyi Kiss–Csicsay szerzőpáros harmadik osztályos tankönyvében ekképp fogalmazza meg a két szerző a rendszermondat és a szövegmondat közötti különbséget:

„A rendszermondat a nyelv egysége, így a nyelv szabályai szerint megszerkesztett mondat. Nincs kommunikációs szituációhoz kötve. [...] A rendszermondat szórendje kötött: alany + állítmány (igeikötős ige esetében az igeikötő az ige előtt áll) + tárgy + határozók. Amint azt láthattuk, beszéd közben, szövegeinkben egyszerűsítjük a mondatainkat, vagyis szövegmondatokat alkalmazunk. Ezek a kommunikációs szituáció vagy a szövegösszefüggés miatt lehetnek hiányosak is, és változhat a szórendjük” (31. old.)

Az Uzonyi Kiss–Csicsay szerzőpáros negyedik osztályos tankönyvében ekképp fogalmazza meg a két szerző a rendszermondat és a szövegmondat közötti különbséget:

„A rendszermondat kötött szórendű, a nyelv szabályai szerint megszerkesztett, teljes szerkezetű mondat, lapos prozódiaiával rendelkezik. A szövegmondat szórendje és dallammenete a kommunikációs szituációnak megfelelően változik, szerkezete hiányos is lehet. Ebből következik: a rendszermondat stilisztikai szempontból semleges, illetve csak a szóképzési elemeket vizsgálhatjuk benne. A szövegmondat viszont mindig a szövegösszefüggésben, illetve a kommunikációs szituációban értékelendő, így ebből adódik stilisztikai értéke” (48. old.).

A fenti idézetek több súlyos hibát tartalmaznak. A szerzők által feltételezett rendszermondat nem létezik. Az erről való beszéd olyan, mint régi időkben az „éter” fogalma, amely a világ üres részeit lett volna hivatva ki-

tölteni. Nem tudjuk meg, hol léteznek ezek rendszermondatok, miért vannak, ha vannak. Hogyan lehetséges, hogy a magyar rendszermondat szórendje kötött, miközben a magyar nyelv rugalmas szórendű, mondatfajlonként eltérő mértékben, a szintagmákban több kötöttséggel? Miért lenne az állítólagos rendszermondat lapos prozódiajú? Miért lenne az állítólagos rendszermondat stilisztikailag semleges? Mindez fikció, amelyet a szerzők hoznak létre adatolás nélkül, nem tudni mi okból.

Másodjára: ha a szövegmondatnak nincsenek pontosan meghatározott szerkesztési szabályai, akkor hogyan tudunk beszélni, hogyan tudjuk megérteni egymást? Hogyan lehetséges, hogy nem esik szét a kommunikáció, nem szűnik meg a nyelv? Ha egy szövegmondat hiányos, akkor hogyan lehet megérteni? Pótolnánk a hiányt? Ha igen, honnan, hogyan? Mivel a nyelv (a rendszer) és a beszéd (a használat) viszonya meghatározatlan, a levegőben lóg, ezért a rendszermondat és a szövegmondat közötti viszony is tisztázatlan marad.

Minden magyarázat nélkül említik a szerzők, hogy a rendszermondatból „egyszerűsítés” révén hozzuk létre a szövegmondatot. Miért egyszerűsítés? Mihez képest, és hogyan történne ez a művelet? Valami elvont eszményihez képest egyszerűsítve beszélnek az emberek? És ha részletezve akarnának beszélni, akkor rendszermondatokban kellene beszélniük, de az a nyelv része, nem a beszédé, tehát a kör bezárul, s lehetetlenné válik a kifejtő beszéd? A szerzők ráadásul a mondattani elemzést csak a rendszermondatokon tartják elvégezhetőnek, következésképpen a szövegmondatokat nem lehet leírni, csak ha rendszermondatokká lesznek



kiegészítve, vagyis már nem lesznek azonosak önmagukkal, már nem lesznek adatok. A konferencia vitájában Uzonyi Kiss Judit a fentieket kiegészítette azzal, hogy minden szöveg rendszermondattal kezdődik és szövegmondatokkal folytatódik. A kijelentés a tankönyvi, önmagában is ellentmondásos nézetekkel ellentmondásba kerül, voltaképpen abszurdá alakítva a nyelvről való beszédet. Ez nyilvánvaló felelőtlenség, iskolásokkal kapcsolatban kiváltképpen.

Teljes mértékben nyitott, megválaszolatlan kérdések ezek, amelyeket így egyetlen nyelvtudományi irányzat sem tesz föl, mert rossznak és fölöslegesnek tartja.

Az Uzonyi Kiss–Csicsay szerzőpáros nyelvtani átokfutása azonban folytatódik. A szerzők második osztályos tankönyvükben a szöveg meghatározását is rendkívül mereven oldják meg:

„Ha egymás után több mondatot mondunk, akkor azok között tartalmi-logikai kapcsolatnak kell lennie. A mondatok tehát a mellérendelés típusai és szabályai szerint kapcsolódhatnak egymáshoz, egy vagy több mondatömböt alkotva. A mondatömböt a jelentésanalízis és nyelvtanilag szorosabban összetartozó mondatok alkotják. Egy mondatömb addig tart, amíg a mellérendelő kötőszók kitéhetők a mondatok közé” (9. old).

E definíció szerint a szöveg mondatokból áll. A tankönyvi szöveg e részében először is nem lehet tudni, hogy rendszermondatról és a szövegmondatról van szó a definícióban, itt csak a *mondat* szó szerepel („A szöveg minimális egysége a mondat”). Szintén a definíció szerint a mondatok „között tartalmi-logikai kapcsolatnak kell lennie”. Ezt az állítást semmiféle kutatás, semmilyen empirikus adat nem bizonyítja. Történetek kísérletek a nyelvészeti szövegtan korai szakaszában arra, hogy a szöveg egyik fő összekapcsoló tényezőjének a mellérendelő viszonyokat tekintsék (vö. Békési 1986), ez a hipotézis azonban nem igazolódott. Vannak tipikus szövegrészek, amelyek mutatnak ilyen jellegzetességeket, más szövegrészek és típusok nem mutatnak efféle koherenciátényezőket. Az alábbi két példaszöveg közül az első, amely Békési (1986) egyik elemzett szövege, rendelkezik a mai grammatika által megnevezett belső, mondatok közötti mellérendelő szövegtani kapcsolatokkal, a második szöveg azonban nem.

(2) Kedden este a forráskúti elágazásnál motorkerékpárjával egy lovas ko-

csinak ütközött Ince Sándor Zsombó, Ménes u. 9. szám alatti lakos. Súlyos sérülést szenvedett. A szegedi rendőrkapitányság eljárást indított a lovas kocsijá ellen. Nagy Antal Bordány, Kis u. 17. szám alatti lakos kivilágítatlan lovas kocsival fuvarozott.

(3) Puskával célzott zsarukra Kalocsa külterületén egy ember. Nem lőtték szitává, mert a figyelmeztetést követően eldobta a csúzlit, és megadta magát. A járőrt amúgy éppen a puskás ember miatt riasztották Kalocsán. Azt állította egy telefonos bejelentő az ügyeletesnek, valaki fegyverrel lőtt be az ablakán.

A tankönyvszerzők olyan jellemző tulajdonítanak kötelező jelleggel a szövegnek általában, amely jellemző messze nem általános. Vajon a fenti (1) példa párbeszédének, szomszédsági párjának két fordulója között is van a szerzők szerint mellérendelő kapcsolat? Melyiket találnák itt érvényesnek? Józan nyelvtudományi elemzéssel más jellegű a koherencia a két forduló között, a kérdés–felelet szemantikájának és pragmatikájának megfelelően.

6. Összefoglalás

A részletező tankönyvkritikát lehetne még folytatni. A jelen tanulmány elsődleges célja az volt, hogy felhívja a figyelmet a) a tudományos eredmények alaposan feldolgozott, megfontolt felhasználásának a szükségességére, b) a tankönyvek korszerűsége mellett a koherencia megteremtésének fontosságára, és c) a tananyag, esetünkben a nyelvkorosztályi szintű és szociokulturális meghatározottságú tárgyalásának elengedhetlenségére.

Az elemzésben néhány példa alapján is sajnálatosan nyilvánvalóvá vált, hogy a Csicsay–Kulcsár és az Uzonyi Kiss–Csicsay tankönyvek súlyosan hibás meghatározásokat és kifejtéseket tartalmaznak, a fenti kívánalmaknak nem felelnek meg. Ezeknek a tankönyveknek a minősége tragikus, felháborítóan elfogadhatatlan, esetenként abszurd. Ezekből a tankönyvekből nem szabadna tanítani. A többszörösen is hátrányos helyzetű kisebbségi tanulóknak nagyságrendekkel jobb minőségű tankönyveket kell kapniuk. Annak érdekében, hogy a világról és saját magukról való ismereteik megalapozottak legyenek. A nyelv – még egyszer – nem eszköz, nem valami fizikai tárgy, amit ide-oda lehet rakosgatni. Az iskolában tanított nyelvszemlélet alapvetően kihat a személyiség és a kultúra folyamatos létrehozására, fenntartására. Az itt tárgyalt Csicsay–Kulcsár és az Uzonyi

Kiss–Csicsay tankönyvek nem segítik, hanem akadályozzák személyiség-, közösség- és kultúráképzést a szlovákiai magyar tanulók és tanáraik, szülei körében. És ez megengedhetetlen.

Hivatkozások:

- Achard, Michael–Niemeier, Susanne (eds.) 2004. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Békési Imre 1986. *A gondolkodás grammatikája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Chafe, Wallace 1994. *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience*. In: *Speaking and Writing*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Croft, William 2009. *Toward a social cognitive linguistics*. In: Evans, Vyvyan–Pourcel, Stephanie (eds.): *New Directions in Cognitive Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 395–420.
- Givón, Talmy 2001. *Syntax. An introduction*. Revised edition. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. Second edition.
- Kemmer, Suzanne–Barlow, Michael 2000. *Introduction: A usage-based conception of language*. In: Barlow, Michael–Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-based Models of Language*. Stanford, California: CSLI Publications. vii–xxviii.
- De Knop, Sabine–de Rycker, Teun (eds.) 2008. *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Kugler Nóra–Lengyel Klára–Tolcsvai Nagy Gábor 1998. *Magyar nyelv. Tankönyv 10–11 éveseknek*. Budapest: Korona Kiadó.
- Kugler Nóra–Tolcsvai Nagy Gábor 1999. *Tanári kézikönyv a Magyar nyelv 10–11 éveseknek című tankönyvhöz*. Budapest: Korona Kiadó.
- Ladányi Mária–Tolcsvai Nagy Gábor 2008. *Funkcionális nyelvészet*. In: Tolcsvai Nagy Gábor–Ladányi Mária (szerk.): *Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII.* 17–58.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Radden, Günter–Dirven, René 2007. *Cognitive English Grammar*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtünk világot?* Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2011. *Kognitív szemantika. Második kiadás. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem*.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tomasello, Michael 2002 [1999]. *Gondolkodás és kultúra*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tomasello, Michael (ed.) 1998. *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.