

## *Pelcz Katalin*

### **Az olvasási készség fejlesztése – a szöveg oldaláról\***

*Csak az olvassa versemet,  
ki ismer engem és szeret,  
aki a semmiben hajóz,  
s hogy mi lesz, tudja, mint a jós,*

*mert álmaiban megjelent  
emberi formában a csend,  
s szívében néha elidőz  
a tigris és a szelíd őz.*

(József Attila: Csak az olvassa)

1. A tanuló akkor képes befogadni a vers üzenetét, ha a szükséges nyelvi és nyelven kívüli ismeretek birtokában van. Ha vannak nyelvi és olvasástechnikai előismeretei; ezen előismereteinek megfelel a szöveg nehézségi foka; tisztában van a szöveg által hordozott szociokulturális tartalmakkal; ha tudja a tartalmi előismereteihez kötni, kontextusba helyezheti az olvasottakat. Tisztán olvasási folyamat nem létezik.

Az alábbiakban elsősorban az írott szöveg nyelvórai felhasználását és annak lehetőségeit vizsgálom, azonban az írott és beszélt szövegeket nem szándékom ellenpontként szembeállítani. A beszélt szöveg néhány jellemzője az összehasonlítás alapját alkotja majd, hiszen az írott / beszélt nyelv és a kontextus folyamatos kölcsönhatásban áll egymással.

Az olvasás komplex és bonyolult tevékenység, egy viselkedési forma. Aki olvas, az ennek a műveletnek rendel alá mindent. Olyan készségszintű tevékenység, melynek során az olvasó célja, hogy megértse a szöveg által hordozott tartalmat. „Az olvasást azért tekintjük a szó legszorosabb értelmében összetett folyamatnak, mivel a megfelelő morfológiai, funkcionális, biológiai és kognitív fejlettség esetén vizuális transzformációk közbeiktatásával és egyfajta kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását” (Gósy 1999: 235).

2. Az olvasás csupán a XX. századtól számít önálló készségnek. A történeti felfogás azonnal felveti a kérdést: tekinthető-e önálló készségnek az olvasás? Abban az esetben igen, ha szem előtt tartjuk, hogy a készségek fejlesztése folyamatos kölcsönhatásban létezhet csupán (vö. Gósy 1990). Hallás utáni megértésnek vagy hal-

ló olvasásnak tekinthető-e az a folyamat, amikor felolvasó közvetíti a szöveget? Ebben az esetben nem az olvasástechnikai ismeretek segítik a tartalom megértését, hanem a hallásérzéklethez kapcsolódó készségek. De ugyanezt a kérdést másik oldalról is megközelíthetjük. A különböző készségterületek eszközei nem maradnak saját határaikon belül, hanem alkalmazzuk azokat a többi nyelvi készség területén is. Az írott szöveg grafikus jelrendszere verbálisan vagy gesztikulációban megjelenik a közvetlen kommunikációban. Például a beszélő idézőjelet imitál, vagy a párbeszédben az a mondat hivatott reprezentálni a nyomatékot, hogy „ezt most háromszor aláhúztam”. De hasonlóképpen az írásban (elsősorban az írott párbeszéd területén) is felfedezhetjük a beszélt nyelv nyomait. (Például: – *Hogy hívnak?* – ? – *Hogy hívnak?* – ??? – *HOGY-HÍV-NAK?*?) Tehát az olvasáskészség fejlesztése külön területe a nyelvoktatásnak, de éles határok nem léteznek, a különböző készségterületek kölcsönösen hatást gyakorolnak egymásra.

**3.** Amennyiben az idegen nyelv oktatásának oldaláról vizsgáljuk az olvasási tevékenységet, a következő felmerülő kérdés, hogy előfeltétele-e az olvasásnak a tudatos nyelvi elemzés, a nyelvi szerkezetek ismerete? Itt az a kettősség okozza az ellentmondást, hogy egyrészt az olvasás alapos nyelvi elemzést igényel, másrészt az olvasás a nyelvtanulás kezdeti szakaszától jelen van, amikor még a nyelvi elemzés képessége nem alakult, nem alakulhatott ki a diákokban. A feltevés szerint (Arató 1991: 46) az olvasó nyelvi elemzést végez, s mivel az írás állandóságára törekszik, így az olvasónak tisztában kell lennie az írás szerkezetével, a szavak szabályaival. A nyelvi tudatosság vajon feltétele-e az idegen nyelvi olvasástanításnak? Ez az elméleti kérdés a gyakorlatban mégsem okoz komoly problémát; a nyelvi tudatosság az olvasástanítás közben alakul ki. Az olvasást – és az írást is – párhuzamosan sajátítja el a nyelvtanuló, az olvasási folyamat is bővül a nyelvi szerkezetek ismeretével és a szókincs új elemeivel. Az olvasás egyben rendszerépítés is.

**4.** Az olvasás alapja a szöveg, a kontextus, amely sokoldalúan hordozza és kezeli a nyelvi elemeket, az információs tartalmakat, szolgálja a nyelvi funkciók megértését. Minél nagyobb tapasztalattal rendelkezik az olvasó, annál inkább támaszkodik a kontextusra, a kezdő nyelvtanulót pedig a tanárnak kell bevezetnie a szöveg és a tágran értelmezett szövegekörnyezet összefüggéseibe (Gósy 1999: 235-236). Talán a számítógép használatának elsajátításához lehetne hasonlítani az olvasáskészség fejlesztését a nyelvoktatás esetében. Ideális esetben a kezdeti lépések is igazi sikerélményt okoznak. Ezen a szinten még feltétlenül segítségre szorul a diák. Majd megsejti, hogy még mennyi izgalmas és kihasználatlan lehetőség van rejtve előtte – ekkor éppen ezért jön jól a segítség. Aztán összegyűjt annyi ismeretet, hogy már

számos felmerülő problémát akár önerőből is meg tud oldani, s végül saját ismeret-szerzési vágya, kíváncsisága hajtja további tartalmak megismerése felé.

**5.** Az olvasási tevékenység több részből, készségszintből tevődik össze (Bárdos 2000: 135): elkülöníthető a technikai szint, a megértési és a kommunikációs folyamat. A jelfelismerés, a dekódolás tanulási folyamat eredménye, melyet a szó, kifejezés megértése követ. A folyamatot a mondat vagy szövegrész értelmezése és kontextusba helyezése zárja. Az idegen nyelv elsajátítása során a vizuális elemzés, a szó, illetve a szövegrész jelentésének felismerése és értelmezése folyamatosan az új ismeretek által meghatározott, az első lépcsőfoktól újra induló folyamat (Bausch – Christ – Krumm 2003: 287).

**6.** A tanítási folyamatban felhasznált szövegek, a kontextus kiválasztását vagy létrehozását elsősorban a tanulási cél, a nyelvi szint és a diákok érdeklődése határozza meg. A nyelvórán alkalmazott szövegek között megtaláljuk a nyelvoktatási célra írt/szerkesztett és az autentikus szövegeket egyaránt. A nyelvtanulás kezdeti szakaszában jóval nagyobb az e célból megszületett szövegek aránya. Kezddő és álkezdő szinten gyakran előáll az a paradox helyzet, hogy eltekintünk az írott és a beszélt nyelv különbségeitől, s a beszélt nyelvet leggyakrabban a mindennapi kommunikációt utánzó szövegek segítségével tanítjuk.

A valódi nyelvtudás megszerzéséhez tisztában kell lenni azzal, hogy mely kódrendszerre van szüksége a tanulónak, milyen célból tanulja a nyelvet. Ennek alapján kell kiválasztanunk a tanítandó szöveg fajtáját. A szövegek kiválasztását a nyelvi szint mellett a diák céljai fogják meghatározni. A párbeszédtek feldolgozása a leggyorsabban kivitelezhető feladat, mely a gyors és látványos elsajátítást teszi lehetővé, hiszen azt hiteti el, hogy a beszélt nyelv tökéletes lenyomata, így a szóbeli megnyilvánulás transzformáció nélküli mintája lehet. A leíró szövegek világos szerkezetükkel járulnak hozzá a tanulás megkönnyítéséhez, a leírás nyújtja a kreatív párbeszédalkotás legegyszerűbb alapját, hiszen leggyakrabban a kijelentő mód jelen idejében íródnak. Mégis talán a leghatékonyabban az elbeszélés használható fel, amely világos hely- és tárgymeghatározást képes nyújtani, amely a legsokoldalúbban mutatja be az időrendet és a szemléletmódot, s ezáltal kiváló körülményeket nyújt ahhoz, hogy az írott és a beszélt szöveg között megvalósuló átmenetet elősegítse (vö. Benczik 2001: 149-158).

**7.** Számos különbség sorolható fel írott és szóbeli szöveg között (vö. Fercsik – Raátz 2000: 116-117; Nunan 1991: 83-86). Ezek közül most egy – a tanítás kezdeti szakaszától fontos – elemet emelek ki. Alapvető különbség a két szövegfajta között, hogy az írott szöveg lexikai telítettsége magasabb, több a tényleges jelentést

hordozó szavak, elemek száma. A szóbeli szöveg redundáns, ténylegesen új jelentésmozzanatot nem tartalmazó elemeinek száma magasabb, s jóval több grammatikai-pragmatikai jellegű szót használ (vö. Goody 1998).

**8.** Egy kezdő nyelvtanulónak még minden felismerési kulcsra szüksége van; majd az olvasás készséggé válása során a felismerési kulcsok egyre inkább automatikusan aktivizálódó ismeretek lesznek. Ebben a folyamatban a különböző olvasási szinteket úgy különíthetjük el, hogy alapfokon a jelek dekódolásának középpontjában a szó áll, amely egy már ismert kontextusban fordul elő. A szófelismerés az olvasás kezdeti szakaszában nélkülözhetetlen. Később a szövegértés kap nagyobb hangsúlyt a tanulás folyamatában. A következő lépcsőben a készségfejlesztés centrumába a mondat kerül, s nem feltétlenül szükséges a kontextus részletes ismerete. Ezt követi a rövidebb szövegek összefüggő, értelmező olvasása, majd pedig a nem korlátozott nehézségű szövegek elemző olvasása. A Ratio Educationis 1777-es módszertani javaslata mit sem veszített aktualitásából: „A tanár ne siessen az olvasással, hanem minden figyelmét inkább oda irányítsa, hogy semmit se mellőzzön, ami stílusképzésre alkalmas. Fel kell jegyezni az előforduló szóképeket, okát kell adni, miért alkalmazza az író.”

Lényeges, hogy a hangos és a néma olvasáshoz kötődő feladatok egymást felváltva, párhuzamosan legyenek jelen a nyelvórán.

**9.** A tanítási folyamatban azok az igazán hatékony – akár a tankönyvben megtalálható, akár kiegészítő anyagként feldolgozott – szövegek, amelyeknek van információtartalmuk, s amelyek képesek fenntartani a diákok érdeklődését (Roche 2001: 169). Nyelvtanítási szempontból a szövegnek számos kívánalomnak kell eleget tennie. A nehéz vagy teljesen ismeretlen, az ismeretek kontextusába nem helyezhető szöveg, illetve az olvasó számára érdektelen, unalmas tartalom nem fogja felkelteni a tanuló figyelmét. A szöveg vagy a mindennapi élet alaptémáit tárja fel, vagy különös, érdeklődést felkeltő helyzetet mutasson be. A tartalmilag egységes, könnyen nyomon követhető szövegek tanítása főként a középfaladó szintig betartandó elvárás. A szövegek tartalmi és formai szempontból legyenek világos szerkezetűek. A szöveg feldolgozása szempontjából ideális és motiváló, ha a szereplőknek (amennyiben jelen vannak a szövegben) valamilyen élethelyzetet kell megoldaniuk, valamilyen problémával találják szembe magukat – lehetőleg olyan élethelyzetet, amellyel a diákok is találkoznak. Szintén motiváló, elősegíti az azonosulást, ha a szöveg szereplői (amennyiben jelen vannak a szövegben) érzelmet, lehetőleg szimpátiát váltanak ki (Dálnoki-Fésűs 1993: 15, 18).

**10.** A szöveg értelmezését segíti a tagolás, a tipográfia és az illusztráció. A szöveg kétféle módon keltheti fel az érdeklődést: külső formájával és tartalmával. Forma

(szín, a betűk típusa és nagysága, az ábrák, képek, rajzok elrendezése, a szövegoldal képe) segíti vagy gátolja az olvasást, felkelti, fenntartja vagy elaltatja a figyelmet. A szöveg megjelenésének és tartalmának összefüggést kell mutatnia, ami elősegíti a befogadást. Ezért különösen fontos, hogy a tankönyv szövegei miként szerkesztettek, s hogy miként mutatjuk be a diákoknak a kiegészítő anyagokat, szövegeket.

Az írás szólítsa meg az olvasót: érezze, hogy a szöveg olyan természetű, hogy számára éppen ezek a tartalmak voltak lényegesek, érdekesek vagy elgondolkodtatóak.

**11.** Azok a hallgatók, akik toleránsak az ismeretlen szavakkal szemben, könnyebben olvasnak, gyorsan felismerik, hogy számukra ismeretlen jelenséggel állnak szemben, és a funkcióra vonatkozóan következtetéseket tudnak levonni. Képesek a lényegre kiszűrni és az olvasottakat saját tapasztalatukba beépíteni.

Az olvasási képesség elsajátításában fontos szerepe van a memóriának és a koncentrálóképességnek is. Az olvasás során a szavak, szövegrészek – elsősorban – rövid távú elraktározása fontos, míg a koncentrálóképesség az olvasás hatékonyságát határozza meg. A feladatok összeállításakor ajánlatos figyelembe venni, hogy a koncentrálóképesség tizennyolc éves korra a maximális húsz percet érheti el (Nunan 1991: 76).

A feldolgozás módját és idejét a szöveg információtartalma határozza meg, tehát az új információk számától, illetve összetettségétől függ. Elkülönítünk szövegolvasást előkészítő, feldolgozó, értelmező feladatokat. A szövegfeldolgozást kérdésekkel, feladatlapokkal irányíthatjuk. A beszéltető és az elemző kérdések szóban vagy írásban nyújtanak alkalmat arra, hogy a diák a kontextus aktív alakítójává váljék. A szövegben feldolgozásra és értelmezésre várnak a nyelvtani újdonságok és az új kifejezések. Az önmagában álló nyelvtani vagy lexikai adat nem teszi lehetővé sem a kommunikációt, sem a megismerést. Tudatos kapcsolatrendszer, megismerés és felismerés szükséges ahhoz, hogy a nyelvórán (vagy azon kívül) szerzett ismeretek információkká alakulhassanak, egy folyamatosan módosuló rendszert alkotva.

**12.** A nyelvtanításban különböző olvasástípusokkal számolunk. Az olvasató feladatok vagy a szövegben található speciális információkra kérdeznek rá (*scanning*), vagy a lényeg kiszűrését (*skimming*) tűzik ki célul; vagy minden részletre kiterjedő analitikus olvasást várnak el, vagy pedig szintetikus, globális megértést célzó olvasást igényelnek a diákoktól (Bárdosi 2000: 139).

A szavak azonosítása, dekódolása és megértése még nem azonos a szöveg megértésével. Ismerjük azt a jelenséget, hogy a diák ugyan a szöveg valamennyi szavát érti, mégsem érti a szövegösszefüggést. Valamint ennek fordítottja sem ismeretlen: a tanuló ugyan nincs tisztában a szöveg valamennyi szavának jelentésé-

vel, mégis megérti az olvasottakat, az idegen szavak jelentésére ráatalál a kontextus segítségével.

A szöveg nem elsősorban szótanulási, hanem a lexikai problémák tárgyalásához keretet, lehetőséget nyújtó közeg, hiszen a szöveg feldolgozása mint kognitív tevékenység mindig túlmutat az adott információn. A szövegek mutatják be a nyelv használati szabályait. A diákok nem egyszerűen memorizálják az új információkat, hanem megszűrik azokat, átalakítják, és összevetik más információkkal. A diák a szavak tanulása során a konkrét kontextusban megtalálható fogalmi jegyeket tanulja meg, fokozatosan sajátítja el a mellékjelentéseket, melyek ideális esetben láncot alkotva összekapcsolódnak. Az olvasás folyamatában a megismerés folyamata nem befejezett mozzanat.

A szópercepció információértékét befolyásolja a szó alaki megjelenése, ám lényegét a tartalom kritériuma határozza meg. Arató Ferenc (1991: 76) három jelentés-, illetve érték kategóriába sorolja a szavakat, azok hatását tekintve. Elkülönít tudás értékű szavakat (ennek kritériuma, hogy a szó gyarapítsa a tanuló ismereteit); semleges értékű szavakat (amelyek a pillanatnyi tájékozódásunkhoz szükségesek), valamint olyan szavakat, amelyek konkrét cselekvést, magatartásváltozást váltanak ki. Polan és Vigotszkij (Arató 1991: 78; vö. Frege) nyelv és gondolkodás viszonyáról szólva különbséget tesz a szó értelme és jelentése között. A szó jelentése meghatározott, nem változó kategória, míg a szó értelme folyamatosan változik a tudatunk által meghatározott módon. Wittgenstein (1992: 30-31) nyomán elmondható, hogy a szó jelentése maga a szó használata. Az a kérdés, hogy a lexikai és a nyelvtani jelenségek hogyan függenek össze a megnyilatkozás többi nyelvtani és lexikai jelenségével, valamint a valósággal. A szó „független” jelentése nem létezik, az kizárólag a grammatikai és szociokulturális jelentéssel együtt értelmezhető. Ennek kiindulópontja a tapasztalat, s annak feldolgozása, mely kölcsönösséget és visszacsatolást feltételez. Ebből következően a nyelvvoktatás során szem előtt tartjuk a szavak többdimenziós jellegét, valamint azt, hogy miként viselkednek szókapcsolatokban, milyen szemantikai viszonyokkal rendelkeznek, milyen körülmények között találkozunk/találkozhat velük a nyelvtanuló. Tehát megkülönböztetünk szó szerinti és szándék szerinti jelentést.

Ezen a ponton emlékeztetek az antik retorikák által két nyelv viszonylatában leírt jelenségre: a szószegénységre (*inopia*), amellyel a másik nyelv felől szemlélve a szóbőség (*copia*) áll szemben. A hiányosság esetében – a kontraszt fényében – lyuk fedezhető fel valamelyik nyelv lexikai hálóján. Relatív szószegénység esetén egy másik nyelvből átvett szó pótolja azt (a nemzetközi szavak egyébként alapvetően segítik a nyelvtanulást), abszolút inopia esetén viszont csak szó szerkezetek segítségével, illetve körülírással hidalható át a hiány. (Például *jön*, *megy* szavainkat aránylag könnyű lefordítani, de *jár*, *halad* szavaink már eltérő tudattartalmakat

jelölnek ki a megfeleltetéshez.) A tanult nyelven való gondolkodásnak különben ékes bizonyítéka, ha olyan szavakat használ a diák helyes kontextusban, amelyeknek ekként tagolt fogalmi háttere az anyanyelvében nem található meg (vö. Benczik 2001: 128-130).

**13.** A tanórán tanár és diák közösen alakítják ki a kontextust. A magyar nyelvkönyvek szövegeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy általában egy központi olvasmányt tartalmaznak, s nagyon kevés esetben találunk bennük ugyanazon tárgyra vonatkozó, azt más oldalról megközelítő szöveget. A szociokulturális kontextus tekintetében pedig igen lényeges, hogy a nyelvtanuló több eltérő nézőpontból is találkozzék egy-egy témával. Az ilyen típusú szövegek tanításba való bevonása szintén látványosan segíti a helyes nyelvhasználat kialakulását.

Hasonlóképpen felhasználható az a körülmény is, hogy az idegen nyelvet tanuló – különösen célnyelvi környezetben – a tanuló rengeteg információt kap a különböző szövegektől; még abban az esetben is, ha eredendően nem tanulási vagy élményszerzési céllal olvas (plakátok, üzletek, közlekedési eszközök feliratai, reklámok, újságcikkek címei, képek kommentárjai, apróhirdetések stb.).

**14.** Számos olvasástanító program és elgondolás létezik; e helyütt csupán a legrégebbit, illetve a napjainkban legáltalánosabban használt módszert említem meg (vö. A. Jászó 1990: 5-12; 68-75; 83-85; 294-299). A legrégebbi írás-olvasás tanítási „módszer” az utánzásra, az ezt követő ráismerésre és a másolásra épült. A tanító felírta a betűket, a diákok utánamondták, majd szótagolási gyakorlatokat végeztek, végül elolvasták az egész szót. Az olvasási módszereket vizsgálva folyamatosnak tűnik a hangtanítás-betűtanítás – tehát az olvasás és az írás – párhuzamossága. A magyar nyelv szerkezetére jellemző, elemzését megkönnyítő eljárás a szótagolás, mely az anyanyelvi olvasástanításban és a magyar mint idegen nyelv tanításában egyaránt nélkülözhetetlen. Ezt bizonyítja az anyanyelvi olvasástanításban 1978-ban bevezetett új módszer is, amely eltörli a szótagolás tanulási fázisát. „Mindez óriási nehézséget jelentett, nehezítette az olvasás dekódolási folyamatainak megfelelő kialakulását, így bizonytalanná tette a rá épülő folyamatokat is. A szótagolás kiiktatásával kudarcra ítélte a helyesírást és bizonyos fokig a nyelvtan tanulását” (Gósy 1999: 251).

Napjaink leggyakoribb eljárása – a magyar anyanyelvi nevelésben és a magyar mint idegen nyelv oktatásában is – a hangoztató-elemző-összetevő módszer, a beszédhalláson alapuló olvasástanítás. Kezdetben a diák részeire bontja az olvasási folyamatot, általában a részekre koncentrálni, mivel minden részletre szüksége van a szöveg megértéséhez. Elemzi, és a részekből építi fel az olvasottak jelentését. Ezen a szinten – még a felnőtt nyelvtanulók esetében is – megfigyelhető a szubvokalizáció

jelensége, amikor még néma olvasás esetén is működnek a hangképző szervek. Ez a reflexként beinduló folyamat az olvasásfejlesztés során eltűnik, viszont megmarad az ún. belső beszéd, a belső artikuláció. Később az olvasó csak akkor fog visszatermi a részletekre, illetve az olvasás csak akkor fog izommozgást kiváltani, amikor megértési nehézségbe ütközik, akadály gördül a szöveg megértése elé.

**15.** Az idegennyelv-tanulás elméletében Krashen (1985) azt a nézetet képviseli, miszerint a nyelvtanár feladata a diákoknak az idegen nyelven történő, önkéntes olvasásra szoktatása – mondván, hogy az önkéntes olvasás hatékonyabb a tanításnál: fejleszti a szövegértést, a stílust, a szókincset, a nyelvtant és a helyesírást. Az olvasásra irányuló készségfejlesztés végső célja valóban az, hogy a diák saját akaratából olvasson (magyar) szövegeket, könyveket.

#### IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. (szerk.) (1990): *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Tankönyvkiadó
- ARATÓ F. (1991): *Az olvasás pedagógiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- BÁRDOS J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Tankönyvkiadó
- BAUSCH, K-R. – CHRIST, H. – KRUMM, H-J. (2003): *Handbuch Fremdsprachunterricht*. A. Francke Verlag Tübingen und Basel
- BENCZIK V. (2001): *Nyelv, írás, irodalom*. Budapest, Trezor Kiadó
- CHOMSKY, N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press
- DÁLNOKI-FÉSZS A. (1988): *A nyelvoktatás – nyelvtanulás dilemmái és útválasztásai*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- FERCSIK E.– RAÁTZ J. (2000): *Kommunikáció szóban és írásban*. Budapest, Krónika Nova Kiadó
- FERCSIK, E. – RAÁTZ, J. (2000): *Kommunikáció szóban és írásban*. Budapest, Krónika Nova Kiadó
- GOODY, J. (1998): Nyelv és írás. In: Nyíri K. – Szécsi G. (szerk.): *Szöveliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Budapest, Áron Kiadó
- GÓSY M. (1990): *Beszédészlelés és olvasási készség*. Tanító 18/12.
- GÓSY M. (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina
- KELLY, L. G. (1976): *Centuries of Language Teaching*. Newbury House Publishers
- KRASHEN, S.D. (1985): *The Input Hypothesis*. Torrance, California, Lavedo Publishing
- NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall International
- ROCHE, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Gunter Narr Verlag Tübingen
- WITGENSTEIN, L. (1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Budapest, Atlasz Kiadó