



**Universiteit
Leiden**

The Netherlands

**MODELLALAPÚ NYELVOKTATÁS - Természetes
nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül
[Model-based language teaching - Natural language use
inside and outside the classroom]**

Szita, S.; Pelcz, K.

Citation

Szita, S., & Pelcz, K. (2017). MODELLALAPÚ NYELVOKTATÁS - Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül [Model-based language teaching - Natural language use inside and outside the classroom]. *Journal Of Teaching Hungarian As A 2Nd Language And Culture*, 1(2), 262-269. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/72452>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/72452>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Szita Szilvia¹ – Pelcz Katalin²

MODELLALAPÚ NYELVOKTATÁS

– Természetes nyelvhasználat a tanteremben
és a tantermen kívül

*„... a tudásunk gazdagodik az évek során, s egyre tapasztaltabbak leszünk,
ám az öröm mindig megmarad, amit akkor érzünk, amikor diákjaink
az első önálló mondatot elmondják anyanyelvünkön.”
(Szili Katalin)*

Abstract

The article presents the basic principles of model-based language learning. This methodology emphasizes the importance of models in the process of language learning: Students should be able to observe real, used language before producing their own utterances. Dialogues and narrative texts in the study material can serve as models as well as oral or written products by the teacher and native speakers when they have been built according to the principles of the methodology. After an overview of the relevant literature, the article provides examples how model-based language learning can enhance competent language use in the interest of successful interactions.

Keywords: *model-based language learning, corpora, used language, native-like communication, natural use of language, interactions, competences, textbooks*

Kulcsszavak: *modellalapú nyelvtanulás, korpusznyelvészet, természetes nyelvhasználat, kompetens nyelvhasználó, nyelvkönyv*

1. Bevezetés

A nyelvtanítás során célunk, hogy a tanulót olyan kompetens nyelvhasználóvá tegyük, aki a kommunikációs folyamatokban idővel az anyanyelvi beszélővel egyenrangú partnereként vesz részt. Az alábbiakban bemutatásra kerülő, e cikk szerzői által kidolgozott modellalapú nyelvoktatás módszertanának egyik alappillére, hogy a tankönyvi szöveget, a nyelvtanár és az anyanyelvi beszélők megnyilvánulásait olyan nyelvi mintaként

1 Szita Szilvia, Pécsi Tudományegyetem / Goethe Institut; contact@magyar-ok.hu

2 Pelcz Katalin PhD, Pécsi Tudományegyetem; pelcz.kata@pte.hu

(modellként) értelmezi, amely a tanulót segíti abban, hogy ezt a célt elérje. A tananyag és a tanítás során megjelenő írott és hangzó szövegek minden elemét ellenőrzi, hogy megfelel-e annak az elvárásnak, hogy modellként szolgáljon.

Michael Lewis a lexikai megközelítésről (lexical approach) írott munkájában hangsúlyozza: a nyelvtanulók tudják, „hogyan az anyanyelvi beszélők bizonyos módon használják a nyelvet”, és ahelyett, hogy minden egyes hasonló beszédhelyzetben újabb és újabb, eredeti mondatokat alkotnának, előszeretettel választanak már ismert, rögzült, ha úgy tetszik „közhelyes” kifejezőmódokat (Lewis 1997:12). Megnyilvánulásaink tehát közel sem olyan kreatívak és változatosak, mint gondolnánk. A jellegzetes kifejezőmódok taníthatók, és meggyőződésünk szerint szükséges és érdemes is őket tanítani, vagyis érdemes a tanulók figyelmét arra irányítani, hogy az anyanyelvi beszélők adott közléshelyzetben *mithogyan* mondanak (Bernardini 2004: 17–18), mielőtt a tanulók saját nyelvi produktumukat létrehozzák.

Az alábbiakban ennek lehetséges menetére mutatunk be néhány példát.

2. Korpusz és modell

Ha az a célunk, hogy a nyelvtanulót kompetens nyelvhasználóvá tegyük, akkor elsődleges feladatunk, hogy megismertessük vele az anyanyelvi beszélők használta kifejezőmódokat. A nagy nyelvi korpuszok³ vizsgálata azt látszik bizonyítani, hogy az anyanyelvi beszélők megnyilvánulásainak többsége formáját tekintve részben vagy egészében rögzített mintákra támaszkodik és számos kontextualizált mondatot tartalmaz (Hoey 2005). Némi egyszerűsítéssel azt mondhatnánk, hogy az anyanyelvi beszélők nyelvük elsajátításában és kompetens használatában már létező, bevált modellekre támaszkodnak.

Michael Hoey a *Lexical priming* (kb. lexikai jóslás) című munkájában azt a nézőpontot képviseli, mely szerint a gyakran együtt előforduló nyelvi elemeket egységekként tároljuk, és így is hívjuk őket elő. Az elemeket az ismételt találkozások rögzítik (Hoey 2005). Nyelvtanulóként ezeket a nyelvi elemeket nem könnyű felismerni, hiszen a nyelvi elemmel való találkozások száma korlátozott. A tanítás során fokozott figyelmet kell nekik szentelnünk, mert ezen elemek ismerete nélkül meglehetősen nehéz az anyanyelvi beszélőhöz hasonló (szóbeli és írásbeli) nyelvi produktumokat létrehozni (ld. például Cowie 2002: 10). A tananyagkészítés „a múltban azért bizonyult nehéznek, mert nem álltak rendelkezésünkre olyan adatbázisok, amelyek az anyanyelvi beszélők nyelvezetét, nyelvi variánsait mutatták volna be” (Conrad 1999: 16). Az áttörést e tekintetben a korpusznyelvészeti kutatások jelentik: a nyelvi korpuszokból kiszűrhetők és feltérképezhetők

3 Nyelvi korpuszunkat a kötetekben megadott témákhoz különböző forrásokból állítottuk össze. Ezek legfontosabbjai a Magyar Nemzeti Szövegtár, a Hunglish, a közösségi fórumok illetve saját gyűjtésünk (beszélgetésekről készült felvételek). Az adatokat a *Sketch Engine* nevű korpuszelemző programmal dolgoztunk fel. A gyakorisági rangsorokat a program valamint az anyanyelvi beszélőkkel folytatott kérdőíves kutatások segítségével állítottuk fel.

az egy-egy stílusréteghez tartozó, gyakran használt nyelvi elemek, meghatározható egy-egy nyelvi elem tipikus környezete, konkordancia készíthető (Conrad 2000).

A sikeres kommunikáció érdekében a nyelvtanulóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy az anyanyelvi beszélő az adott helyzetben szándékának megvalósítására milyen nyelvi elemeket használja. Az egy-egy közléshelyzetben lehetségesen előforduló összes nyelvi elemet egy tankönyvben vagy egy órai beszélgetés előtt természetesen lehetetlen felsorolni, de erre nincs is szükség. A nyelvi minták között ugyanis létezik egyfajta gyakorisági rangsor, amelynek ismeretében lehetőségünk nyílik arra, hogy az (adott regiszterben) nagy gyakorisággal előforduló, jellemző nyelvi eszközöket, grammatikai és szintaktikai szabályszerűségeket mutassuk be először (Pawley–Syder 1990: 191). Vagyis: a nyelvtanulóknak a *lehetséges* minták helyett érdemes *gyakran használt, valószínű* mintákat adni. Paul Davis és Hanna Kryszewska a nyelvi korpuszok felhasználásának lehetőségeiről írott könyvükben ezt azzal indokolják, hogy ezek a *valószínű nyelvi megnyilvánulások* (likely utterances) a sikeres interakció alapfeltételei, mivel a kommunikációs felek számára ismerős nyelvi elemekről van szó, amelyek világszóvá és természetessé teszik a megnyilvánulásokat (Davis–Kryszewska 2012).

Ennek okán a modellalapú nyelvtanításban a nyelvi produkciót mindig megelőzi a nyelvi minták megfigyelésének szakasza. A megközelítés igen sok előnnyel jár, amelyek legfontosabbika talán az, hogy a nyelvtanulóknak nem kell minden egyes alkalommal újabb és újabb, soha nem hallott mondatokat alkotni, amelyek helyességében, nyelvhasználati gyakoriságában nem lehet biztos. Ehelyett olyan nyelvi mintákat kap, amelyeket saját nyelvi produktuma megalkotásához segítségül hívhat. (A variánsok sora a tanulás folyamán természetesen bővíthető.)

Amikor a nyelvtanulóknak minta nélkül kell szöveget alkotniuk, elkerülhetetlenül is megnövekszik a nyelvi pontatlanságok, hibák száma. Jellegzetes probléma ez például a kisebb csoportokban folytatott beszélgetések esetén. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a kisebb csoportokban való munka számos előnnyel jár. A nyelvvelsajátításról írott alapkönyvben Rod Ellis (2008) ezeket a következőképpen foglalja össze: a kisebb csoportos munka közben a diákok értelmes kommunikációs helyzetben, feszültségmentes környezetben fejezhetik ki magukat, és az egy főre jutó beszédidő is megnövekszik. Tartalmi szempontból az efféle feladatok hasznos megkérdőjelezhetetlen, hiszen a tanulók arra használják az idegen nyelvet, amire saját nyelvüket: információt kapnak és közvetítenek. A kifejezőmódjára azonban -- hiszen nem mellelesleg a tanuló nyelvi kompetenciáját is iskolázni akarjuk ilyenkor -- a sikeres és természetes kommunikáció érdekében mintát kell adnunk.

3. A mintadialógus mint a természetes nyelvhasználat modellje

A tankönyvekben szereplő modelldialógusok célja, hogy mintát adjon a nyelvtanulóknak, hogyan reagálhat az adott közléshelyzetben. A magyar nyelv tanításakor az efféle mintapárbeszédekben érdemes a tegező és önöző alakot, valamint néhány gyakran használt pozitív és negatív válaszlehetőséget is megadni. Álljon itt erre egy példa a

MagyarOK A2+ kötetének második fejezetéből, ahol a lakás a téma:

Elégedett vagy a lakásoddal? / Elégedett a lakásával? – Igen, nagyon szeretek itt lakni, mert (csendes a környék). / Igen. Igaz, hogy (a konyha egy kicsit sötét), de minden mással elégedett vagyok. Hát, nem igazán. Az a baj, hogy (nagyon kicsi a nappali). (Nagyobb nappalit) szeretnék. / Egyáltalán nem. Máshova szeretnék költözni, mert...

Ezek a rövid interakciók legtöbbször önmagukban is teljesekek, s ha a tanulók új tartalmakkal bővítik a beszélgetést, annak megkezdésére akkor is helyes, autentikus mondatokat kapnak.

Amikor szóbeli megnyilvánulásokra adunk mintát, nem szabad megfélemlenünk arról sem, hogy a természetes diskurzusban a tartalmat létrehozó és a kommunikációt fenntartó eszközök nem válnak el egymástól. A szóbeli kommunikációra különösen jellemző, hogy menetét a diskurzusjelölők folyamatosan módosítják (McCarthy 2003: 3), igen nagy szerepük van tehát a sikeres kommunikáció megvalósításában, s ennek az ellenkezője is igaz: ha a nyelvhasználó ezeket nem ismeri, a kommunikációban nem tud egyenrangú partnerként részt venni (McCarthy 1999: 1). Ezért is tartjuk kiemelten fontosnak, hogy a nyelvtanuló a tanulás során minél hamarabb minél több diskurzusjelölővel ismerkedjen meg, s ezek a tankönyvi és a tanár adta nyelvi modellek szerves részét képezzék.

Ezek az elemek az információt hordozó narratív szövegből átvett kifejezésekkel kiegészítve nemcsak a tartalomközvetítését teszik lehetővé, hanem a közlés módjára is autentikus, az anyanyelvi beszélők által hitelesített mintát adnak. További előnyük, hogy a nyelvtanulók folyamatos tanári beavatkozás nélkül is helyes, természetesen hangzó nyelvet produkálnak. Az adott közléshelyzethez tartozó gyakori mondatok a későbbieknek újabb és újabb variációval bővíthetők, például magasabb nyelvi szinten vagy különféle regiszterek bemutatásakor. Az efféle spirális bővítés igen nagy hatékonyságú, hiszen a nyelvtanuló már birtokában van a nyelvi eszközök egy részének, és az új elemeket már ismertekkel kapcsolhatja össze (Conrad 2004). Bár a teljes interakció lefolyása nem jósolható meg előre, a nyelvi minőséget az előre megadott, anyanyelvi beszélők által gyakran használt nyelvi eszközök és azok önmagunkra transzformált változatai jelentős mértékben emelik. Ebben az összefüggésben említést érdemel az a tény, hogy a kutatások szerint a nyelvtanulók inkább hajlandók kísérletezni és kockázatot vállalni egy-egy közléshelyzetben, ha tudják, hogy megnyilvánulásaik egy része biztosan helyes (Ellis 2008).

4. Az írott narratív szöveg mint a természetes nyelvhasználat modellje

Narratív szövegek esetén is van arra lehetőség, hogy a nyelvtanuló nyelvi mintát kapjon, mielőtt saját szövegét megépítené. Az alábbi szöveg a *MagyarOK A2+* kötetének első fejezetében található:

Jan Andersen vagyok. Koppenhágában lakom a feleségemmel. Dán vagyok. A feleségem magyar, de nagyon jól beszél dánul. Villamosmérnök vagyok, egy multinacionális cégnél dolgozom. Technikai újításokkal foglalkozom. Szeretem a munkámat, mert nagyon érdekes és változatos. Gyakran megyek üzleti útra. Most például éppen

Horvátországból jövök. Egyébként a feleségemmel is egy üzleti úton találkoztam, Japánban. Szabadidőmben szakfolyóiratokat olvasok, kirándulok vagy fotózom. Szeptember óta intenzíven tanulok magyarul, mert jövőre Magyarországra költözünk. Januártól a cégünk magyarországi irodavezetőjeként dolgozom. Nagyon örülök, hogy jobban megismerem a feleségem országát.

A szöveg az első kötetben megjelenő nyelvi elemek és minták egy részét összegzi, ugyanakkor bővíti őket és mintát ad az új elemek használatára. A szöveget követő ismerkedő párbeszédben például ugyanezek az információk jelennek meg, ám új, releváns kontextusban, ahol a tartalmi elemek a diskurzus fenntartására irányuló elemekkel fonódnak össze:

Jan: Jan Andersen vagyok. / Endre: Kovács Endre. Nagyon örülök... Jól hallom, hogy Ön nem magyar? / J: Igen, dán vagyok. / E: Tényleg? És melyik városban él? / J: Koppenhágában. / E: Sajnos még nem jártam ott, de azt hallottam, hogy nagyon szép város. / J: Igen, az. Én is szeretem. Igaz, az idő nem olyan jó, mint Magyarországon. / E: Egyébként nagyon jól beszél magyarul. / J: Köszönöm, nagyon kedves. A feleségem magyar. Szeptember óta pedig egy intenzív tanfolyamon is részt veszek. / E: Otthon is magyarul beszélnek? / J: Nem, legtöbbször dánul. A feleségem nagyon jól tud dánul. / E: És mivel foglalkozik? / J: Villamosmérnök vagyok, egy multinacionális cégnél dolgozom. Technikai újításokkal foglalkozom. / E: Az érdekes lehet. / J: Igen, tényleg az. De elég stresszes is. / E: Melyik munka nem stresszes manapság? Én vállalkozó vagyok, sokat járok külföldre. Minden hónapban megyek valahova üzleti útra. / J: Én is gyakran megyek üzleti útra. A múlt héten például Horvátországban voltam. Egyébként a feleségemmel is egy üzleti úton találkoztam, Japánban. / E: Tényleg? Ő is mérnök? / Jan: Nem, tanár.

A következő lépésben a tanuló a párbeszédet a saját válaszaival egészítheti ki, ilyen módon vázat kapva egy bemutatkozó beszélgetésre. Saját helyzetére transzformálja a szöveget, vagyis a kapott nyelvi mintákat önmagára érvényes tartalommal tölti fel. Ha ezt a szöveget a prezentálás szakasza előtt a tanár kijavítja, a tanuló helyes nyelvi megoldásokat gyakorolhat, és társai is helyes nyelvi megoldásokat hallanak. Ebben a munkamenetben a csoport minden tagja modellül szolgál, hiszen azzal, hogy a tanulók az adott tartalmat önmagukra alakították, hasonló tartalom kifejezésére többféle, egymástól némileg eltérő mintát hoztak létre.

Ez a többlépcsős modell akkor is járható út, ha nem személyes tartalmú narratív szöveget, hanem például egy újságcikket szeretnénk feldolgozni. Anyanyelvi beszélőként sem szoktunk emlékezni egy-egy cikk minden részletére, kár is volna hát ugyanezt a nyelvtanulótól elvárni. Ehelyett érdemes az információt felidéző beszélgetésekben szereplő tipikus kifejezéseket összegyűjteni és a tanulók számára elérhetővé tenni. A táblára írhatjuk például a következő mondatokat: *Olvastam egy érdekes cikket. - Igen? Miről? / Nem emlékszem mindenre, de azt megjegyeztem, hogy ...- Nahát, ezt nem is tudtam!* stb. A megadott beszédeszközök és a szövegben található nyelvi elemek ötvözése képessé teszi a nyelvtanulót arra, hogy a dialógus során természetes, az anyanyelvi beszélőkéhez közelítő nyelvet használjon.

5. Tanári megnyilvánulások mint a természetes nyelvhasználat modelljei

A kommunikáció-központú tanulási környezetet nemcsak a nyelvtanuló és nyelvtanuló, hanem a nyelvtanuló(k) és a nyelvtanár között zajló folyamatos interakció is jellemzi. Miközben a nyelvtanár személyes, kulturális és országismereti információkat ad át, a valóban használt nyelv egy-egy variánsát is felvillantja (ld. pl. Cullen 2002), mielőtt arra kéri a tanulókat, hogy ők is osszák meg tapasztalataikat. A szövegalkotásra ebben az esetben a tanuló olyan anyanyelvi beszélőtől kap mintát, akihez érzelmi kapcsolat is fűzi, akinek a tapasztalatai érdekesek lehetnek számára. A nyelvtanárnak pedig megvan arra a lehetősége, hogy mindeközben olyan struktúrákra, kifejezőmódokra irányítsa a tanulók figyelmét, amelyeket ugyan ismernek, de aktív használatukra még nem vagy csak korlátozott mértékben képesek.

Szemléltetésül had mutassuk be a *MagyarOK A1+* negyedik fejezetének záró feladatát. A fejezet a lakóhely témáját járja körül, a fejezet végéig a tanulók mintegy 40-50 óra alatt jutnak el. Az utolsó feladat, mint minden fejezetben, a tanultak összegzését, ismétlését és elmélyítését szolgálja az alábbi instrukcióval: *Írjon rövid szöveget (például blogbejegyzést) a városáról vagy a falujáról! Melyik országban és városban él? / Hány ember lakik itt? / Milyen ez a város? / Jó itt lakni? Miért (nem)? / Mi van és mi nincs a városban? / Mit lehet ott csinálni?*A feladat megoldására a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjának egyik tanára az alábbi mintát adta:

Hosszúhetényben lakom. Ez egy kis falu Dél-Magyarországon. Körülbelül 3000 ember él itt. Én egy szép új házban lakom a férjemmel és a kislányommal. A kislányom 10 éves, és iskolába jár. Hosszúhetényben van egy nagyon jó és viszonylag nagy iskola. 320 gyerek jár ide. Nagyon jó a közbiztonság, szerintem ez fontos.

A falu csendes és tiszta, és nagyon szép a környék. Igaz, hogy Hosszúhetényben nincsenek híres múzeumok, de vannak gyönyörű erdők. Az is jó, hogy közel van Pécs, autóval 20 perc, de busszal is lehet utazni. A buszok elég gyakran járnak. Pécsen minden van: vannak jó éttermek, mozik, kocsmák, kávézók és múzeumok.

Hosszúhetény elég gazdag falu, ahol magas az életszínvonal. Vannak kulturális és sportolási lehetőségek. Lehet például karatézni, jógázni, kézilabdázni, focizni és kirándulni.

Van egy érdekes sportesemény is, a Talicskaolimpia. Ez májusban van, és más országokból, pl. Horvátországból, Németországból és Olaszországból jönnek emberek.

A tanár a fejezet szókincsét és struktúráit felhasználva építette meg szövegét, amelyet a nyelvtanuló aztán modellként használhatott. Egyedül az alábbi szavak nem szerepeltek a fejezetben: *viszonylag, Talicskaolimpia, kézilabdázni, sportesemény*. Bár a nyelvtanulók szövegük megalkotásához minden nyelvi eszközt megtalálnak a könyvben, a tanári minta nagy mértékben segíti őket a tanultak megszerezésében, áttekinthetőségében, aktív és helyes használatában. Ismét igaz az, hogy a szöveg tartalmát a tanuló határozza meg, ám a nyelvi eszközök nagy részét anyanyelvi vagy -- nem magyar anyanyelvű tanár esetében közel anyanyelvi -- beszélőtől kapja.

6. Anyanyelvi beszélők megnyilvánulásai mint a természetes nyelvhasználat modelljei

Az anyanyelvi beszélők kezdettől fogva bevonhatók a tanulási folyamatba. Ezek az interakciók ugyan a kezdeti szakaszban meglehetősen korlátozottak lesznek, mégsem érdemes lemondani róluk, mert a tanuló számos, saját mondanivalója megfogalmazására használható mintát kap. (Klein 2011) Egy-egy téma tárgyalásának lezárásaként a tanulók szóban vagy írásban anyanyelvi beszélők tapasztalatait, véleményét is megkérdezhetik. A nyelvtanulás korai szakaszában az anyanyelvi beszélgetővel folytatott interakciók (cset, fórum, beszélgetés, levelezés) egy-egy konkrét feladat megoldására korlátozódnak, egy adott témát járnak körül. A tartalmi elemeknek (szókincsnek) ily módon korlátokat szabva a tanulónak lehetősége nyílik arra, hogy működésében figyelhesse meg azokat a nyelvi elemeket, amelyekre a másokkal való értelmes és hatékony kommunikációban szüksége lehet. Ezekre a nyelvi elemekre érdemes külön is ráirányítani a figyelmet, például megkérhetjük a tanulókat, hogy készítsenek leíratot a beszélgetésről, majd saját helyzetükre forgassák vissza a beszédpartner által használt nyelvi elemek egy részét.

7. Összegzés

A korpusznyelvészet eredményeit beépítő modellalapú nyelvoktatás arra törekszik, hogy a tanteremben folyó interakciók nyelvi minőségét az anyanyelvi beszélőkéhez közelítse. Ehhez először az anyanyelvi beszélők által használt, *valószínű* nyelvi mintákat ad, amelyeket a nyelvtanuló a munkamenet első szakaszában megfigyel, s csak azután forgat vissza saját helyzetére. Erre a célra mind a narratív szövegek, mind pedig a párbeszédetek alkalmasak: a tanuló mindkét esetben megfigyelheti, *mit* mondhat egy adott helyzetben, de azt is, hogy *ezt hogyan* mondhatja. Ugyanígy a tanár és az anyanyelvi beszélők is szolgálhatnak modellként: míg a tanár adta nyelvi minták rendszerezik a nyelvtanuló tudását (megmutatják, milyen kifejezőeszközök vannak már a birtokában és azokat hogyan használhatja hatékonyan), az anyanyelvi beszélőkkel folytatott interakció, az ő nyelvi produktumainak megfigyelése és visszaforgatása kezdettől fogva a nyelvimiták bővítését, autentikus közléshelyzetekben való felhasználását szolgálja. A kezdeti szakaszokban ez az interakció korlátozott, a nyelvtanulás későbbi szakaszában azonban egyre több helyzetben egyre változatosabb mintákat nyújthat, melyekből a nyelvtanuló maga választja ki azokat, amelyeket saját szövegeiben, megnyilvánulásaiban fel akar használni.

A természetes, az anyanyelvi beszélőéhez hasonlatos nyelvhasználat megfigyelésével és visszaforgatásával elérhetjük, hogy a nyelvtanuló idővel az anyanyelvi beszélők egyenrangú kommunikációs partnerévé váljon.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 181–200.
- Bernardini, S. 2004. Corpora in the classroom. In: Sinclair, J. (szerk.). *How to Use Corpora in Language Teaching. Studies in Corpus Linguistics*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.
- Carter, R. – McCarthy M. 2006. *Cambridge Grammar of English*. University Press, Cambridge.
- Conrad, S. 2004. Corpus linguistics, language variation, and language teaching. In.: Sinclair, J. (szerk.) *How to Use Corpora in Language Teaching. Studies in Corpus Linguistics*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.
- Conrad, S. 2000. Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century? In: *TESOL Quarterly* 34/3.
- Conrad, S. 1999. The importance of corpus-based research for language teachers. In: *System* 27/1. 1–18.
- Cowie, A. P. 1992. Multiword lexical units and communicative language teaching. In P. J. L. Arnaud – H. Bejoint (szerk.), *Vocabulary and applied linguistics*. Macmillan, Basingstoke UK, 1–12.
- Cullen, R. 2002. Supportive teacher talk. In: *ELT Journal (Oxford Journals)* 56/2.
- Davis, P. – Kryszewska, H. 2012: *The Company Words Keep*. Delta Publishing.
- Ellis, R. 2008: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Hoey, M. 2005. *Lexical Priming. A New Theory of Words and Language*. Routledge, London.
- Klein, Á. 2011. *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig*. Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
- Lewis, Michael, ed. (1997). *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove.
- McCarthy, M. 2003. Talking back: 'small' interactional response tokens in everyday conversation. In: J. Coupland (szerk.): *Research on Language in Social Interaction. Special issue on Small Talk* 36 (1), 33–63.
- McCarthy, M. 1999. What constitutes a basic vocabulary for spoken communication? In: *Studies in English Language and Literature*, 1. szám: 233–249.
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall International.
- Pawley, A. – Syder, F. H. 1990. Two puzzles for linguistic theory: native-like selection and native-like fluency. In: Richards J. C. – Schmidt R. W. (szerk.) *Language and Communication*. Longman, New York.
- Szita, Sz. – Pelcz, K. 2013–2016. *MagyarOK A1+, A2+, B1+*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.