

## Tolcsvai Nagy Gábor

### A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása

A nyelvtudomány, a nyelvelírás és az anyanyelvoktatás közötti kapcsolatok, átfedések igen sokrétűek és összetettek. E viszonyrendszer a nyelvtudomány potenciálja felől kívánom vázolni a következőkben, tehát arra összpontosítok, hogy a nyelvtudomány mit milyen módon kínál az anyanyelvoktatásnak, és e kínálat hogyan épülhet be az oktatásba.

A nyelvtudomány és az iskolai anyanyelvoktatás közötti viszony csak látszólag tekinthető közvetlennek és gond nélkül levezethetőnek. A feszültségadó fő tétel úgy fogalmazható meg, hogy a tudományos megismerés nem egysíkú és problémamentes, ill. a tudományos megismerés eredményeinek oktatásbeli átadása nem közvetlen. A fölmerülő kérdések számos dilemmát jeleznek, amelyek közül a következőket érdemes kiemelni.

A tudomány alapvetően diszkurzív természetű. Tehát a folyamatos kérdezés jellemzi, a problémafelvetés, a válaszkeresés, a problémamegoldás, amely mindig újabb kérdésekhez vezet. Kuhn (1962/1984) paradigmaelmélete, a Lakatos (1968/1997) által megfogalmazott cáfolhatóság elve, a Foucault (1991a)-tól leírt diszkurzív rendek azt mutatják, hogy a tudomány történeti meghatározottsága és pluralitása alapvető jegy. Különösen jellemző e tulajdonság a 20. századi tudományokra, amelyek mind erőteljesebben reflektáltak önmagukra, vagyis mind többen foglalkoztak önmaguk tudományfilozófiai, metatudományos hátterével, és e reflektáltság következtében mindinkább átalakították ezt a metatudományos hátteret. A nyelvtudomány e tekintetben éppen példával szolgál, hiszen a kognitív irányultság, a mentalizmus fokozatos térnyerése a Quine (1969/1999) által meghatározott filozófiai naturalizmus érvényesülésével együtt történt meg. A hagyományos és a mai tudományfilozófia legfontosabb jellemzői a következőkben foglalhatók össze (Laki 1998, Kertész 2001 alapján):

A hagyományos tudományelmélet

- filozófiai tudomány,
- amely szerint a tudományos racionalitásnak a priori kritériumai vannak,
- normatív tudomány, mert a tudományos megismerő tevékenység eredményeit az a priori kritériumok alapján racionálisnak vagy irracionálisnak, igaznak vagy hamisnak, igazoltnak vagy igazolatlanak minősíti,
- önmagát a tudományos megismerés fölérendelt egyetlen elméletének tekinti.

A hagyományos tudományelmélet elsősorban a klasszikus német filozófia, majd a 20. századi analitikus filozófia eredménye.

A mai, naturalistának is nevezett tudományelmélet

- a tudományos megismerés mibenlétét nem a filozófia, hanem az empirikus szaktudományok eszközeivel vizsgálja
- ennek megfelelően a posteriori jár el
- következőképpen feladata nem a tudományos megismerő tevékenység normatív alapon történő értékelése, hanem leírása és magyarázata
- pluralista, amennyiben megengedi a metatudományos elméletek sokféleségét

Az iskolai oktatás ezt a túl nem becsülhető változást (amely a 19. századi pozitivizmus máig ható, a hagyományos tudományelméletet nagy következetességgel érvényesítő hatástörténeti közege előtt igazán feltűnő) csak nagy nehézségekkel tudja bevonni. Két ok említendő a bemutatásnak ebben a szakaszában röviden: egyrészt az oktatás normatív hagyománya, másrészt a diákok életkori sajátosságai.

A konceptualizáció elvontabb műveleteinek képessége ismeretesen fokozatosan alakul ki az ember elméjében, valójában 12–14 éves kortól lehet igazán elvont nyelvtani kategóriákat tanítani, e kategóriák többféle értelmezhetősége azonban még a középiskolás korban is

nehézségeket jelenthet. A normatív kategorizáció indokoltsága részben az említett a priori kritériumokkal dolgozó tudományfilozófiára vezethető vissza, részben arra a belátásra, hogy a diáknak biztos, pontosan körülhatárolt tudást kell kapnia. Ezt a "biztos" tudást azonban a mai nyelvtudomány csak elmélethez kötve tudja megadni, ám ott is történetiségében. Ez a helyzet akkor is fennáll, ha tudjuk, hogy az alapkategóriák (például mondat, szó) mellett újabb kategóriák elválhatnak eredeti elméleti keretüktől, és általánosabban érvényesülhetnek (ilyen például a topik és fókusz). Amennyiben az oktatás a másodikként említett tudományfilozófia szerint működik, tehát leíró és magyarázó, plurális és a posteriori, akkor az empirikus anyag megismertetése elkerülhetetlen, ez azonban csak valamilyen kategorizáció révén lehetséges, amely először önmagát fölépíti, majd szintén önmagát részlegesen dekonstruálja. Kérdéses, hogy az iskolai oktatásban mennyire lehet fönntartani a kategóriák folyamatos újraértelmezését.

A nyelvtudomány viszonylag gyors változása ahhoz a korábban nem tapasztalt helyzethez vezet, hogy egy elméletnek és empirikus anyagának iskolai tananyaggá bontása szükségképpen akkorra történik meg, mire maga az elmélet már megváltozik. Az oktatási paradoxon szerint az iskolai tananyag vagy tankönyv szükségképpen tartalmaz már elavult összetevőket.

A második említendő dilemma a nyelvleírás objektivitásával kapcsolatos. A tudományos kutatás és leírás önmaga tárgyát ténylegesen tárgyaisított, a kutatótól függetlenül létező entitásként tételezi föl. A nyelv esetében ez az eltávolító művelet ismeretesen csak részlegesen sikerülhet: a kívüliség (Foucault 1991b), a nyelv mögé kerülés nem vihető úgy végbe, mint a fizika vagy a kémia esetében. Az objektív leírhatóság határhelyzeteit kettős vonatkozásban kell megtalálni az itteni összefüggésben: egyrészt magában a tudományos leírásban, másrészt az oktatásban. Hiszen ha a nyelv tudás, kompetencia, ehhez a tudáshoz nemcsak a kutatónak van köze, hanem a diáknak is, aki saját tudásáról tanul. A kérdés itt az, hogy miként lehet az eltávolító objektiválást és az anyanyelvben való otthonosságot egyszerre fönntartani. Az egyszerű eszközzemléletű nyelvértelmezés látszólag könnyen végrehajtja az eltávolítást, azonban a kompetencia összetettebb formáinak tárgyalásakor az eszközzemlélet óhatatlanul kudarcokhoz vezet.

A harmadik említendő dilemma az előzőekkel szoros összefüggésben a kutatási eredmények átvitelének módja az oktatásba. A legfőbb módszertani kérdés a pusztán kategoriális ismeretátadás és a problémamegoldás közötti megoszlás mértéke. A magyar pedagógiai hagyomány az ismeretek átadását és reprodukálását helyezi előtérbe, gyakran ma is, miközben a problémamegoldás készségének mind erőteljesebb szerepe van a szocializációban éppúgy, mint a mindennapi emberi cselekvésekben.

A negyedik említendő kérdés az értékszemponttal kapcsolatos: a kutatásban megismert értékek miképp kapjanak helyet az oktatásban. Több jól elkülöníthető válasz lehetséges e kérdésre:

- az anyanyelvoktatás mellőzzön minden értékszempontot,
- az anyanyelvoktatás leíró módon mutassa be az anyanyelvhez kapcsolódó értékeket,
- az anyanyelvoktatás vállaljon irányító szerepet a nyelvi értékek között.

Az ötödik említendő kérdés nyelvtudomány és anyanyelvoktatás viszonyában a kreativitás problémája. Vajon a kreativitás egyáltalán része-e az elméletnek és az oktatásnak, és ha része, milyen magyarázatot ad a kreativitásnak:

- pozitivistát és strukturalistát, amely a kreativitást (művészi) különlegességnek tekinti,
- generatívát, amely a kreativitást egy algoritmikus szabályrendszer megvalósulásaként modellálja, vagy
- funkcionális kognitívát, amely az elmeműködés nyitottságát nem zárja ki.

Végül hatodikként fölvetendő, hogy a nyelvtudomány milyen kiterjedtsége érvényesíthető az anyanyelvoktatásban: szűkebben csak a nyelvtan valamilyen magyarázata, vagy tágabban a nyelvtan mellett a szociolingvisztika, a szövegtan, a stilisztika és a nyelvtörténet is.

A magyar nyelvtudomány az elmúlt három-négy évtizedben igen jelentős munkák sorát hozta létre kiterjedt kutatások nyomán. Ezekről a kutatásokról és eredményeikről a megelőző négy előadás tájékoztatót, ezért azok itteni összefoglalására nincs szükség. A kutatás és az oktatás mai kapcsolatának jellemzésére, annak bemutatására, hogy az imént felsorolt kérdésekre milyen válaszokat adnak, két jelentős hatású irányzatot hasonlítok össze, mivel ezek a leíró iskolák a legkidolgozottabbak a magyar nyelvtudományban, és ezek alapján készültek anyanyelvi oktatási programok és tankönyvcsaládok. Az egyik irányzat a hagyományos, "klasszikus" nyelvtan (alapkönyve például a két egyetemi nyelvtan, Rácz szerk. 1968, Keszler szerk. 2000), a másik a transzformációs generatív nyelvtan (alapkönyve a Strukturális magyar nyelvtan három kötete, Kiefer szerk. 1992, 1994, 2000, l. még É. Kiss – Kiefer – Siptár 1998).

A hagyományos nyelvtan idézett kötetekben alapvetően besoroló, kategorizáló nyelvtan, legújabb változatában némi vonzatgrammatikai és általánosabb funkcionális összetevőkkel. Ez a nyelvtan minden ponton megfelel a klasszikus tudományfilozófia fentebb említett ismérveinek (a priori, normatív), a nyelvet a beszélőtől független, de társadalmi alapú rendszernek tekinti, tehát objektiválja azt, nem problémákat tárgyal, hanem rendszerez és besorol, lényegében leíró bemutatását adja a magyar nyelvnek (főképp a Keszler szerk. 2000, Rácz szerk. 1968 számos értékelő és előíró megjegyzést tartalmaz), a kreativitás nem tényező számára, és a szűkebb értelemben vett nyelvtanra korlátozódik.

A generatív nyelvtan idézett munkái egyrészt az elmélet eredeti alaptételeire épülnek (nyelvi kompetencia, innátizmus, algoritikus formalizálás), másrészt annak X-vonás és kormányzás és kötés változatára. Ebben az elméletben érvényesülnek naturalista tudományfilozófiai jellemzők (empíria és elmélet kölcsönhatása, az a posteriori eljárás, a normativitás részbeni elutasítása), a nyelvet algoritmikusan leírható komputációs tudásként értelmezi, emellett objektiválja, problémákat (is) tárgyal, szándéka szerint leíró és nem értékeli, a kreativitás kartézianus keretben fontos tényező számára, és szintén a szűkebb értelemben vett nyelvtanra korlátozódik, fonológiai komponesszel.

E két nagy irányzat vázlatosan a következő módon határozza meg elvei szerint az anyanyelvoktatást. Az összevetésben a hagyományos nyelvtan tankönyvi vetületét a Honti – Jobbágyiné és az Antalné – Rácz Judit féle könyvcsaláddal, a generatív nyelvtan tankönyvi vetületét Bánréti Zoltán könyveivel adom meg.

Az összevetésben abból érdemes kiindulni, hogy a két irányzat hogyan modellálja a gyermek (a diák) és anyanyelve viszonyát. A hagyományos nyelvtanra alapozó tankönyvek és a mögöttük kifejtett szemlélet még ma is hajlamos a nyelvet a diáktól különálló, független entitásnak tartani, a diákra pedig úgy tekinteni, mint aki az anyanyelvórán "tanulja meg" anyanyelvét. Vagyis e megközelítés nem vagy kevéssé veszi figyelembe azt a tényt, hogy a nyelvtanórán részt vevő diákok már beszélnek anyanyelvükön. Ilyenformán a gyakorlati vagy hallgatólagos tudás és a kategoriális, meghatározásokon alapuló tudás egybecsúszik, ill. az első eltűnik, vele együtt gyakran a korábban már említett nyelvben való otthonosság érzése. A diák úgy jelenik meg ebben a modellben, mint aki "semmit nem tud" a nyelvről, hiszen az társadalmi közmegegyezés eredménye, és ezért tudatosan el kell sajátítani az iskolában, hogy helyesen használhassa. Jól példázza mindezt Deme László (2002) írása, amelynek címe szerint is "Az [...] anyanyelvi nevelés felkészítés az életre", tehát a diák még nincsen benne az életben, továbbá eszerint az anyanyelvi nevelés "társadalmi méretű önművelés", amely megjegyzés

mozgalmi jellege mellett egy ma is gyakran elfogadott tételre utal, amely a gondolkodást és a nyelvet azonosítja, ill. a gondolkodást a helyes nyelvi formák megtanulásához köti.

Ez az irányzat az oktatásban is normatív, mert a priori kategóriákkal dolgozik, amelyek e keretben a beszélőtől független tárgyként szemlélt nyelvet problémamentesen megközelíthetővé teszik. A nyelv ekképp teljes mértékben objektíválható, szintek hierarchikus rendszereként modellálódik (tulajdonképpen a Saussure-féle szintagmatikus és paradigmikus rendszereknek megfelelően), és ismeretátadás tárgya, amelyben a problémamegoldás (ti. a nyelvről való beszéd problémáinak a megoldása), a heurisztika háttérbe szorul vagy meg sem jelenik. A leíró bemutatás mellett határozott értékrend fejtetik ki, amely egyrészt a nemzeti kultúrában helyezi el az anyanyelvet, másrészt presztízs – stigma skálákon az egyes nyelvi jelenségeket. A kreativitás mindennek megfelelően elsősorban mintakövetésben nyilvánul meg, a helyes formák orientációs bemutatásában és elsajátításában (valójában a morfológiai szerkezetektől a szövegekig). Az anyanyelvi oktatás ebben az irányzatban kiterjed a nem szűken vett grammatikai nyelvészeti területek legfontosabbjaira, így a szociolingvisztikára, a szövegtanra, a stilisztikára és a retorikára.

A generatív irányzat anyanyelv-oktatással kapcsolatos nézetei több ponton határozottan különböznek az előzőben bemutatottól. Hiszen – ahogy például É. Kiss (1998: 23) megfogalmazza –: “a generatív nyelvészet tárgya [...] az emberi egyén anyanyelvtudása”, amely “bizonyos agyi struktúrák meghatározott működése”, és amely genetikusan adott, az univerzális grammatikában. Ez a szemlélet az anyanyelv-oktatásban részt vevő diákról, azaz anyanyelvi beszélőről éppen az ellenkezőjét állítja, mint a hagyományos irányzat: a diák itt “mindent tud” a nyelvről. Ez a tudás, a nyelvi kompetencia természetesen implicit, gyakorlati tudás, amelynek szabálysorát az anyanyelvtan heurisztikus úton ismerteti föl. A nyelv mint tudás algoritmizált szabályokkal és elemkészlettel működik, és ezt az oktatásban a mondat szerkezetével demonstrálják a tankönyvek. A nyelvet tehát nem mint hierarchikus rendszert mutatja be, hanem mint olyan tudást, amely jól formált mondatok létrehozását teszi lehetővé, méghozzá véges grammatikai szabályrendszerrel végtelen számú mondatét.

Bár maga az irányzat – mint fentebb szó volt róla – érvényesíti a naturalizmus tudományfilozófiáját, a tankönyvi lebontásban a heurisztika igen fontos szerepe mellett lényeges a szabályok normatív jellege. A nyelvet egyrészt a beszélőtől eltávolított tárgyként tekinti, másrészt viszont a heurisztikával, a felismertetés rendszeres műveletével vissza kívánja hozni a beszélőhöz. Ez az irányzat a leírásra összpontosít, értékszempontokat a (viselkedés- és helyesejtési) normák rugalmas érvényesítésének tárgyalásakor jelenít meg, amikor a nyelvi kompetenciát a kommunikációs stratégiák és a szövegtípusok viszonyában mutatva be. A kreativitás a szabályfelismerésben és főképp a mondatok (nyelvi szerkezetek), valamint a mondatkapcsolások, szövegek létrehozásában érvényesül. Az anyanyelvi oktatás ebben az irányzatban kevésbé terjed ki a szűken vett grammatikai nyelvészeti területeken túlra, inkább a szövegre és a kommunikációs viselkedésre (azokat is a mondatelméletből vezeti le), rövidebben szociolingvisztikai ismeretekre.

Az iskolai tankönyvek tematikájában csak viszonylag kis méretű változatosság lehetséges, hiszen bizonyos témáknak kötelező a tárgyalásuk, ezért az itt vázolt irányzatok még további szempontok szerint is összehasonlíthatók. Valójában minden anyanyelv-oktatási program egyik leggyengébb pontja a nyelvtan és a kommunikáció összeillesztése, egy korábbi korszak terminológiájával a nyelvi kompetencia és a kommunikatív kompetencia egymáshoz kapcsolása. Ennek a gyengeségnek a vázolt elméleti keretekben található meg az oka. A hagyományos nyelvtan hierarchikus rendszerének elméletileg nem lehet a csúcán a szöveg, a generatív nyelvtan pedig moduláris mondatközpontúságával szintén nem teszi levezethetővé a szöveget.

Hasonló nehézségek mutatkoznak a jelentés tárgyalásában, pontosabban a tananyagba építésében. Egyrészt a jelentés eleve kis helyet kap a nemzeti alaptantervben vagy a kerettantervben, másrészt a vázolt irányzatok mind a szerkezetre, a formára összpontosítanak.

Szintén sok a bizonytalanság a beszélt és írott nyelvi egységek elkülönítése, jellemzése, összehasonlítása és tanítási aránya ügyében. És megemlítendő még, hogy a hagyományos oktatási programban a kategóriák nagy száma és a besorolások néha gépszerű volta, míg a generatív oktatási programban az algoritmizálás elvontsága okoz nehézséget.

Úgy illő, hogy a vázolt modellek áttekintése után egy lehetséges irányt magam is javasoljak (Kugler Nórával és Lengyel Klárával írt tankönyveink alapján, vö. például Kugler – Tolcsvai 1999), amely talán nem gyökeresen új, de – szintetizálva az imént bemutatott irányok számos összetevőjét – bevonja a mai fő nemzetközi nyelvészeti kutatási irányok eredményeit, főképp azokat, amelyeket a kogníció, jelentés és funkció témájában értek el a kutatások az elmúlt két évtizedben. A kiindulópont eszerint az, hogy a nyelvben megmutatkozó népi kategorizáció (vö. Taylor 1991) heurisztikus felismertetése, tehát a folk kategóriák definitív tudományos kategóriákban való leírása funkcionálásában teszi hozzáférhetővé a nyelvet a diák számára (is). Ezáltal a nyelven kívülség és a nyelvben való otthonosság egyszerre érvényesülhet.

Mindennek elméleti és módszertani alapja az, hogy az anyanyelvi órán a nyelvüket beszélő, tehát azt (valamilyen nyelvváltozatban és műveltségi szinten) tudó diákokkal foglalkozunk, akik számára ezt a világot egyrészt fogalmi kategóriákkal megragadható rendszerként kell bemutatni, másrészt a lehetséges mértékig bővíteni kell, ill. a mindenkiben rejlő nyelvi alkotóerőt kell megnyilvánulásában segíteni. Nyilvánvaló ugyanis az újabb kutatások alapján, hogy a nyelvet nem egyszerűen kész eszközrendszerként használjuk, amikor beszélünk, hanem a rendelkezésre álló lehetőségeket kreatívan alkalmazzuk (valamilyen mértékig még a legbegyakorlottabb helyzetben is). A nyelvi kreativitás problémamegoldó tevékenységet jelent: egy adott helyzetben a körülményeknek megfelelő nyelvi viselkedésnek s a szintén a helyzethez illő referenciális (utaló) és reprezentációs (jelentő, leíró) nyelvi formák (vagyis a szövegbe illesztett nyelvi kifejezések) jellegének a kiválasztása, ill. létrehozása konstruktív erőfeszítést kíván, amely a gyakorlati tudásra épülő mindennapi tevékenységek természetes összetevője.

A funkcionalitás e keretben azt jelenti, hogy az egész bemutatandó anyag pragmatikai (egyszerűbben: nyelvhasználati) háttérű kommunikációelméleti keretet kap, s minden ebben helyezkedik el, vagyis egyszerre mutatja be a nyelvi elemeknek a formális jellemzőit és kommunikációs, tehát közlő funkcióit, ahogy azt Givón (1984) és Halliday (1978, 1985) kifejti. Halliday (1978: 11) négytényezős funkcionális nyelvmodellt állít föl. E tényezők: a nyelv mint rendszer, a nyelv mint tudás, a nyelv mint viselkedés és a nyelv mint művészet.

Ebben a nyelvmagyarázatban a nyelvi rendszer (a hagyományos értelemben vett nyelvtan) a középponti összetevő, de nem az egyedüli. A nyelvi rendszerhez tartozik az anyagi rész (a hangzó/akusztikus vagy látható/grafikus rész), a formai rész (a nyelvtan és a szókészlet a maga szerkezeti jellemzőivel), és a jelentés. A nyelv mint tudás a konceptualizáció és a nyelvi egységek funkcionalitása közötti összefüggésekre összpontosít, a nyelv mint viselkedés a nyelvi cselekvések jellemzőire, a nyelv mint művészet pedig az irodalom és általában a nyelvi alkotóképesség ismerveire. A négy szempont folyamatosan érvényesül minden nyelvi jelenség tárgyalásakor, így a jelzett dilemmák feloldását vélelmezhetően megkönnyíti, hiszen az egymással szemben álló választási lehetőségeket párhuzamosan érvényesíteni képes, korosztály szintnek megfelelően.

Összegzésül megállapítható, hogy a nyelvtudomány és az anyanyelvoktatás bonyolult viszonya jellegzetes típusokban mutatkozik meg, miközben az új tudományos eredmények viszonylag gyorsan bekerülnek az oktatásba, legalábbis a tankönyvekbe. Egy lényeges tényező

az áttekintésben említetlen maradt: ez a tanárnak a szerepe. E beállítódásokról azonban ma keveset tudunk.

## Hivatkozások

- Deme László 2002. Az anyanyelvű és az anyanyelvi nevelés (legyen) felkészítés az életre! In: V. Raisz R., Zimányi Á. (szerk.): *Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején*. Budapest: A Magyar Nyelvtudományi Társaság. 9–14.
- Foucault, Michel 1991a. A diskurzus rendje. *Holmi* 862–889.
- Foucault, Michel 1991b. A kívüliség gondolata. *Athenaeum*. 81–103.
- Givón, Talmy 1984. *Syntax. A Functional-Typological Introduction*. John Benjamins. Amsterdam, Philadelphia. Vol. I. 1984. Vol. II. 1990.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. University Park Press. London, Baltimore.
- Halliday, M. A. K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold. London.
- Kertész András 2001. *Nyelvészet és tudományelmélet*. Budapest: Akadémiai. 51–83.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 1992. *Strukturális magyar nyelvtan. 1. Mondattan*. Akadémiai. Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 1994. *Strukturális magyar nyelvtan. 2. Fonológia*. Akadémiai. Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan. 1. Morfológia*. Akadémiai. Budapest.
- É. Kiss Katalin 1998. A generatív nyelvészet mint kognitív tudomány. In: Pléh Cs., Győri M. (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó. Budapest. 23–39.
- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter 1998. *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris.
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 1999. *Tanári kézikönyv a Magyar nyelv 10–11 éveseknek című tankönyvhöz*. Budapest: Korona.
- Kuhn, Thomas 1962/1984. *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest: Gondolat.
- Lakatos Imre 1968/1997. A kritika és a tudományos kutatási programok metodológiája. In: *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*. Budapest: Atlantisz. 19–63.
- Laki János 1998. Empirikus adatok, metodológia, gondolkodás és nyelv a XX. századi tudományfilozófiában. In: Laki J. (szerk.): *Tudományfilozófia*. Budapest. 7–32.
- Quine, W. V. O. 1969/1999. Naturalizált ismeretelmélet. In: Forrai G., Szegedi P. (szerk.): *Tudományfilozófia*. Budapest. 369–82.
- Rácz Endre (szerk.) 1968. *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Taylor, John R. 1991. *Linguistic Categorization*. Clarendon Press. Oxford.