

*A művészet nem az, hogy tudunk-e rendezni egy ünnepet,
hanem, hogy találunk-e olyanokat, akik örülnek neki.*

Friedrich Nietzsche

A címben megjelölt gondolatok eredetileg egy szakvizsgára készült szakdolgozat részei. A dolgozat címe: *A középiskolai irodalom- és anyanyelvtanítás eredményességének mérése Magyarországon, összehasonlítva Ausztria és Dánia gyakorlatával.*

Eredetileg szerettem volna összefoglalni e dolgozat legfontosabb megállapításait, azonban a megírás (2013 tavasza) óta eltelt időben újra és újra felülíródtak az általam ismertetett problémakörök. Egyrészt a szakirodalom tanulmányozásából, másrészt saját megtapasztalásból adódóan.

Szembesülések

A magyar társadalom és különösen mi, magyartanárok az ezredfordulón találkozhatunk a fogalmakkal: PISA-mérés, kompetencia, szövegértés. Ezekkel összefüggésben a levont következtetésekkel is: a magyar diákok szövegértési képessége az Európai Unió átlagának alját súrolja, illetve a magyar iskolarendszer, ezen belül a magyartanítás nem alkalmas piacképes tudás közvetítésére. Egyszóval: amit eddig tettünk, szép, de haszontalan.

Régóta foglalkoztat tehát a miért, a hogyan, a mit kérdése, illetve az, hogy valóban annyire sanyarú-e a helyzet, valóban ki kellene-e dobni az ablakon az eddigi gyakorlatot? Továbbá: mit tesznek másképp ott, ahol „hatékonyan” oktatnak? Milyen rendszerek, módszerek vezetnek eredményességhez? És hogy éljek a gyanúval: „mind arany, ami fénylik?”

Szeretnék rávilágítani néhány összefüggésre, amelyek talán nem csak számomra izgalmasak. Annál is inkább, mert miközben a tanárokat leköti az oktatás-nevelés napi küzdelme, a kompetencia-és PISA- méréseket követően rendszerint cikkek, nyilatkozatok jelennek meg arról, hány helyet léptünk hátra és végre előre a világranglistán, és egy internetes fórumon – még az első PISA-mérésre reagálva – a magyartanárok egyenesen az „analfabétizmus funkcionáriusainak” neveztettek.

Bántó szavak, ám tantestületi szinten sem sokkal különb a végsőkéig leegyszerűsített diagnózis: „Hja, persze, a szövegértés...” Illetve: azért nem tudják a diákok a reáltárgyak szöveges feladatait értelmezni, mert ennek technikáját is a magyarórán kellene megtanulniuk... A magyar szóbeli érettségit sok kolléga figyelni kíváncsian-értő módon, a többit kevésbé.

S ha még ehhez, hozzátesszük azt a valós tapasztalatot, amely szerint egyre nehezebb olvasatni, igényes fogalmazásokat írni – iskolatípustól függően, és most ne a kiemelkedő gimnáziumokról beszélünk –, már-már azt hisszük, a helyzet reménytelen.

Kénytelenek voltunk szembesülni azzal a is, hogy nem ismerjük a projektmodszert, nem mélyedtünk el a kooperatív tanulási technikákban, nem frissen végzett tanerőként nehéz „lekövetnünk” a paradigmaváltást, és még azt sem tudjuk, mi fán terem a portfólió. (Van már rá felkészítés/programcsomag valahol ingyenesen, másutt különböző összegekért: az utóbbi egy új üzletág kialakulását sejteti...)

Hogy ne másokról beszéljek, én például azt sem mondhatom el magamról, hogy tudatosan kerestem volna a modern tanulási technikákra vonatkozó továbbképzéseket: főleges tevékenységnek tűnt adott körülmények, létszámok, terhelések közepette... Más továbbképzések pedig többször egy-egy adott kiadó védnöksége alatt zajlottak, így nem tudott beindulni az egészséges szakmai eszmecsere.

Azonban egyre inkább nem lehet mentségünk: a fejlődés elsősorban személyes felelősség.

Néhány szó horizontunk középpontjáról, a tankönyvről... A tankönyvről, ami egy 20–25 éve tanító magyartanár életében kb. négyszer cserélődött: fekete-fehérről színesre, hagyományosan „lecke-központúráról” tudományosabbra, tudományosabb-ról kompetencia- vagy élményközpontúra és vissza... A tankönyvről, amelynek egyáltalán nem szabadna elvenni előlünk a napot, vagyis a kezdeményezés jogát és a kreativitást.

Lázadunk ellene, mert nem hagy elég szabadságot / túl nagy szabadságot hagy tanárnak és diáknak. Unalmas / élményszerű / tudományos és / vagy külön meg kell tanulnunk a jelzésrendszerét.

Egy rövid közvélemény-kutatás eredménye saját tantestületen belül: a digitális kompetenciának szinte már mindenki eleget tesz, azonban a tankönyv munkáltató részének gerincét – a csoportmunkát, a halmaz-és egyéb ábrákat – ritkán alkalmazzák (a tanár és a diákok életkorától is függően), a pályakezdő kolléga kivételével.

Tudjuk, ez is hiányosság, ám szabad-e még egyszerűen hatni hagyni a műalkotást igényes tanári felolvasás után? Szabad-e érzelmileg ráhangolni a tanulókat, ill. akár frontális osztálymunkában összegyűjteni a reflexiókat, az eközben megnyilvánuló egyéni teljesítményekre figyelve? Avagy első lépésben definíciószerűen tudatosítanunk kell, hogy az irodalom mely kompetenciákat és területeket szolgál - különben még azt hinnék, haszontalan ismereteket tanítunk-, és ennek szellemében kell megválogatnunk a módszereinket?

Való igaz, a kompetenciák között nem szerepel a szépség önmagáért való csodálata, amikor önkéntelenül is megállunk, elidőzve...

Azonban: hálásak lehetünk, ha a tankönyv bevezet bennünket a tudományosan megalapozott gondolkodásfejlesztési technikákba, rendszerez, elénk tárja a kortárs szép-és szakirodalmat, írottat és digitálisat, a legkorszerűbb ötleteket; ráadásul még szép is. ...És hálát adhatunk, hogy nem nekünk kellett megírni...

Gyökerek, avagy a kompetenciaelv előzményei

1809-ben Görög Demeter, „udvari főnevelő” nevelési tervezete három részre oszlott: *értelmi*, *érzelmi* és *testi* nevelésre. Az első csoportba tartozott az *anyanyelvi nevelés*,

illetve a nyelvek: négy-öt nyelv (a németen kívül latin, *magyar*, francia, olasz, cseh) – ahogy ma is látható néhány oktatási rendszerben. Érdekesség, hogy az anyanyelvi és nyelvi tárgyak szerepeltek az első helyen, és csak utánuk következett a matematika, illetve a természettudományok. (Lásd mai dán gyakorlat!)

A gyakorlati ismeretek is szerepet kaptak (mezőgazdaság, kereskedelem, kézművesség). Ókori mintára kiemelt tantárgy volt a retorika. A testi nevelés tárgykörébe tartozott a vívás, úszás, lovaglás.

Mária Terézia alapelve is az volt, hogy az iskoláknak „hasznosítható ismereteket” kell oktatni.

Később Kármán Mór Herbart elméletén alapuló tanterve (1879) a tárgyakat az érdeklődés fajtái szerint csoportosította: *megismerés* (természettudományok, földrajz, kémia, fizika), *spekulatív érdeklődés* (matematika, logika, nyelvtan), *esztétikai érdeklődés* (irodalom, művészetek). Innen beszélhetünk külön irodalomtanításról is.

Kármán a tanulót az oktatás folyamatában aktívan részt vevő alánynak tekintette, aki később képes az önművelésre. „Ma ezt úgy mondanánk, hogy az élethosszig tartó tanulás, a *life long learning* képességét tartja szem előtt”¹

Klebsberg Kunó minisztersége idején megjelentek a *tananyag csökkentésére és modernizálására* vonatkozó törekvések is. (Előbbi megszívlelendő szempont lehetne ma is... Heti 35–37 tanóra mellett nem csak a tehetséggondozásra nem jut idő: a tanulás mennyisége is értelemszerűen nő.) Az 1938-as szabályozás kimondja, hogy „a tanítási idő háromnyolcadát a szóbeli és írásbeli képesség gyakorlására” kell fordítani!

A II. világháború előtt Németh László- a miniszter külön engedélyével hódmezővásárhelyi kísérleti iskolájában összevonja az irodalom, a történelem és a nyelvtan tanítását, ezzel megvalósítva a *tantárgyközösítést*. A számonkérésnél a klaszszikus szempontok mellett előtérbe kerül az *önálló véleményformálás és az esszéírás*.

Összevetések

Induljunk ki a 2009-es PISA- mérés Gyorsjelentéséből! Eszerint a szövegértési eredmények háttérében elsősorban a *tanulási technikák ismerete, az olvasás változatossága és mélysége, illetve a szociális tényezők* állnak.

Az OECD kimutatása szerint a magyar diákok 75%-a olvas *kedvetlenséggel*: ez messze meghaladja az OECD-átlagot (az elektronikus irodalmat is ide számítjuk). Ezen belül a tanulási technikák ismerete és az olvasás minősége-változatossága tekintetében a két felső kategóriába 53% tartozik, a középsőbe 20,5 % felületesen olvas, de sokfélét, tanulási technikákat nem nagyon ismer. Az alsó két kategóriában helyezkedik el 20 %.

Ezzel szemben az OECD- arány a felső két kategóriában 44 %, az alsó kettőben hasonló, mint nálunk. Tehát: nálunk nagyobb a szóródás, de a fölfelé ívelő tendencia is.

¹ MOLNÁR Cecília, *A rátanítás helyett aktív részvétel* = <http://www.nyest.hu/hirek/a-ratanitas-helyett-aktiv-reszvetel> [2013. 12. 10.]

Viszont: a családi háttér jobban befolyásolja az eredményeket, mint az OECD-átlagánál.

Milyen oktatási rendszerek állnak a sikeres anyanyelv-és irodalomtanítási gyakorlatok mögött a világban? Nagyon röviden: komprehenzív (15–16 éves korig együtt tartó) iskola erős állami háttérrendszerrel, csomópontok köré szerveződő irodalomtanítás (néhol kronológia), személyiségközpontú oktatás – ez a skandináv modell. A keleti (kínai-japán) gyakorlat nem kommunikáció- és személyiségközpontú, „teszt-kultúra” jellemzi, illetve a harc a szelekció ellen. (Vö. Kína lakosságának 25 %-a írástudatlan.) Szingapúrban a szakirodalom szerint nincs irodalomtanítás, ellenben van erős szelekció – igaz, itt is küzdenek ellene.

Az említett országok mindegyike a szövegértési ranglétra elejében, illetve a kedvtelésből és változatosan olvasók felső kategóriáiban szerepel. Olvashattunk már cikkeket a finn-, a kínai- és a szingapúri csodáról is.

Mindebből levonhatjuk a következtetést, mely szerint önmagában sem a komprehenzív iskola, sem a szelekció hiánya, sem a tanítási-tanulási technika nem oka az olvasási kedvnek, sőt, még maga az irodalomtanítás sem. Három dolog azonban közös lehet az említetteknek: a nagyarányú állami támogatás, az új módszerek alkalmazása és az irodalmi (anyanyelvi) tananyag szellős, rugalmas elosztása: „élni és élni hagyni”. Azokat az országokat pedig, amelyek csodaszarvas módján hol feltűnnek, hol eltűnnek a táblázatokban, nem tekinthetjük összehasonlítási alapnak (Lásd Liechtenstein PISA-eredményeit 4. mérésben 2000-től: kb. 28, 4, 8, 18.) Gyanítjuk, nem a fent említett tényezőkről szól, nem is képességekről, inkább ráfordítási hullámokról... (Vö. hazánk eredményei: kb. 23, 20, 22, 15.)² A tárgyilagossághoz hozzátartozik az is, hogy a mérésekhez újonnan csatlakozók – a többség, amely nem tud hirtelen nagy befektetést felmutatni – tiszteletben tartják az íratlan törvényeket: a legaljáról menetelnek lassan fölfelé...

Valószínűleg nemcsak a ráfordítások és a technikák születnek lassan, hanem a tesztek feladattípusainak megismertetése és begyakoroltatása is időt vesz igénybe a rosszabbnak minősülő rendszerek működtetése közben.

Visszatérve saját magunkhoz: irodalom- és nyelvtanítással, kronológiával, nagy mennyiségű tananyaggal, a tanárképzésben csak nemrég kezdődő modernizálással, memoriterekkel, kötelezőkkel, a korábbi és a jelenlegi érettségi-rendszerünkkel, OKTV-nkkel csaknem egyedülálló jelenség vagyunk, nyelvünkkel szintén (sőt, nálunk nem természetes, hogy az angol a második idegen nyelv), és diákjaink még átlag feletti arányban olvasnak kedvtelésből!?

Nálunk azért nem „erősen szelektív” az oktatás, bár nagyok az egyes iskolák közti különbségek (nagyvárosi, kisvárosi, fővárosi, tagozatos...). Ha abból indulunk ki, hogy – a vizsgálatok szerint – egy átlagosan jó iskola kiegyensúlyoz, hátrányban van a magyar tanulók jó része.

² Vö. PISA-gyorsjelentések. Az adatokban egy (két) helyezésnyi eltérés lehet, mivel több ország foglal el azonos helyet a grafikonokon.

Magyar feltételrendszer „svéd” követelményrendszerrel? Mintha a magyar fizetésekhez rendelnénk a svéd adórendszert... Mondhatni, mi magunk vagyunk a csoda, nem mások!

Vehetnénk példának a klebelsbergi korszak műveltségközpontúságát, ám ha mértek volna, *indikátorok* (mérési szempontok, háttértényezők) tekintetében Magyarország egyáltalán nem állt rosszul a kiegyezés után. Minden adott volt ahhoz, hogy az 1920-as évekre kifejlődhessen az ún. „magyar jelenség”, amelyet Teller Ede és tudóstársai neve fémjelez. Persze akkor is voltak különbségek az egyes középiskolák között, sőt tudjuk, hogy nem mindenki jutott el odáig. Gondoljunk vissza a tananyag-csökkentési törekvésekre is!

Pozitív tény azonban, hogy míg 2000-ben hazánkban nagy volt a szóródás a gyengén és erősen teljesítő diákok között, 2009-re a különbségek csökkentek. Mindez azt mutatja, hogy sikeresek – jobbára inkább alsóban – a felzárkóztató programok, ill. az eltelt mintegy 10 év alatt elsajátítottak velünk valamit a „kompetencia-metodikából”. Ráérezünk az új elvárásrendszerre, és átalakulóban a tanárképzés.

A felvázolt körülmények és a teljesítmény fordított aránya miatt minden okunk meglehet a büszkeségre. Minden tiszteletünk a méltán híres hazai matematika- és természettudományos oktatásé, ám miközben a mérések e téren 2000 óta stagnálást, illetve enyhén csökkenő tendenciát mutatnak, talán nagyobb figyelmet érdemelne a magyartanítás heroikus küzdelme is. (A grafikonok a PISA-jelentésekben láthatók, nem a róluk szóló cikkekben.) Különösen, hogy a más tantárgyaknál is elvárt szövegértési kompetencia elsajátíttatása még mindig szinte kizárólag a mi tantárgyunkra terhelődik.

A mi feladatunk a tantárgy keretén belül a nemzeti emlékezet megóvása is. Ahogy az indiánok mondják: eltűnik, ha nem éltetjük.

Iskolapélda a saját gyakorlatomból

A 90-es években végzett tanárként még az 1978-as tanterv szorításában kezdtem tanítani, és az ún. hagyományos értékelési formákat alkalmaztam a tanítás során.

A NAT-korszakban a helyi tantervkészítés feladata előtt álltunk. (Igaz, akkori igazgatóm még az ezredforduló táján is – az első kerettantervekig – szigorúan ellenőrizte az 1978-as kronológia betartását.)

Néhány éve, PISA-mérés után, illetve a kompetenciamérésekkel és a továbbképzésekkel összefüggésben – az eddigi formákat kiegészítve – alkalmazom a szövegértési tesztek, az érvelési technika felismertetését ismeretterjesztő- és publicisztikai szövegeken (pl. a medvék téli álmáról, a footballhuliganizmusról stb.).

Időt igényel, ha igyekszem nem elszakadni a jelen irodalmától (pl. kommentárt írni egy-egy ismert könyvhöz/jelenséghez), s ha kell, az időrendben tanított klaszszikusoknál is eltétovázunk, hiszen őket is át lehet és kell értelmezni.

Speciális helyzet adódik a bencés fiúiskolai hagyományokból. Tisztában vagyok vele, hogy „nekem jó”, mert itt „még lehet tanítani”. Tavaly még – a koedukáció

beköszöntével is – tanítottam tiszta fiúosztályt, illetve mondhatni: reálosztályt. Szocio-ökonómiai státuszu(n)k: közepes volt.

Megfigyelhető a fiúknál a racionalitásra való nagyobb igény: kevésbé lehet elmerülni a műértelmezésekben. Illetve lehet, de az eredmény némelykor „másként mentett”. Csak a szemben álló, a tanár látja a szemekből a valódi érzéseket, illetve néha a szülők mondják el utólag (a megnyugtatósomra...). Az írásbeli munka- az esszé vagy műértelmezés- őszintébb, sokszor egészen mély érzelmekről tanúskodik.

Persze voltak szép pillanatok, amikor a légy szárnyát lehetett hallani (pl. Karinthy *Barabbás*ának feldolgozásakor; a József Attila életéről készült filmrészletek esetében), vagy épp az ellenkezője: szétvetette a termet a jó hangulat, amikor nézőtérre alakultunk egy-egy szerepjáték/olvasás során. (Pl. Mikszáth: *A kaszát vásárló paraszt*; Csehov: *Kaméleon* esetében).

Néha kockáztattunk: majd „behozzuk” máshol- nyelvtanórán? – az elmélyült, szép pillanatok... Ez *volt* a spontán integráció.

Lehetett számítani sikerélményre (tanárnak és diáknak egyaránt) az érvelés, illetve a szövegértés területén. Órai szövegértési gyakorlatok és az újabban megjelenő városi versenyek során a fiúk jól teljesítettek. Nyolc év szövegértési tesztjeit tanulmányozva kialakítottam számukra egy több pontból álló segédletet, amelyet többször is használhattak, mígnem automatikussá nem vált, mi mindenre kell figyelni. Az eredmények igazolták a kísérletet.

Egy másik osztályban a szövegértési versenyre továbbküldhető dolgozatokat megvizsgáltam a nemek arányának szempontjából is: egy lánynak sikerült az élbolyba kerülnie. Ugyanakkor minden más versenyen a lányok indultak szívesebben: lett legyen szó helyesírásról, szép kiejtésről, nyelvhasználatról, olvasási tesztről.

Projekt módszer, portfólió, kooperatív tanulás? Mindezek sajnos még nem tartoztak hozzánk – hacsak nem egészen tágan értelmezzük őket... Illetve az utolsóban még többé-kevésbé botladoztunk az órákon: hol frenetikus sikere volt, és még sokáig emlegették, hol a magatartászavarok felerősítésében hozta a sikert. Ezt általában a tanár emlegeti sokáig...

Ha valaki ezek után úgy gondolná, leányálom a fiúosztály - nem, nem az. Hat év alatt túlestünk kölcsönös kimerüléseken, fegyelmi és tanulmányi gondokon. Egyszer „katapultálni” szerettem volna, de szerencsére-az iskolavezetésnek is köszönhetően- nem tettem meg.

Esetemben „mentőöv” és nagy lehetőség az iskolai könyvtár: könyvtárosként mintha átalakulna a személyiségem, hiszen ott minden kötetlenebb. Jóllehet ugyanazok a diákok jöttek bögréikkel az irodalmi teaházba, vetítésre, honlapot szerkeszteni, akik az órán renitensnek számítanak. S ha arra gondolunk, hogy pl. Finnországban mily nagy szerepe van a megerősített iskolai könyvtári hálózatnak, van mit pótolni...

Jöttek – múlt időben –, mert ebben a tanévben már komoly logisztikát igényel időpontot találni...

Az érettségiről

A 2013-as érettségien, igaz, mindenkinek kellett irodalmi művel foglalkoznia, ám a műértelmezésnél (42% választotta) jobban jártak azok, akik a számozott részeket tekintették mérvadónak. Az igényesebbek – akik epikai szerkezeti egységekre figyeltek – könnyebben eltévedtek. Vagyis: épp az irodalmi szerkezeti egységek beemelését nem kellett volna kockáztatniuk... Az érvelést 58%-ban választották, az összehasonlítást 0%-ban (ez egy barátságos, érthető arány). Átlagban 5 műre hivatkoztak, a skála 0-tól 9-ig terjedt. Akadt, aki csak az utazásról elmélkedett, gondosan megkerülve az irodalmat.

A szövegértés „macerás” volt (a fiúk szavaival), ám mégis inkább beváltotta a hozzá fűzött reményeket: két tanuló teljesített 20 pont alatt. Az egyik „disz” problémákkal küzdött 6 évig, a legmagasabb pontszám 36 volt, és többen is voltak 32–35 között.

A szóbelire készülve / nem készülve többen „ráültek” az írásbeli eredményükre. Annyit már elértünk, hogy megtanultak számolni: osztottak-szoroztak, kinek mennyi (nem) kell és miből. Az osztálykép összehatásra végül pozitív lett, mivel többen törekedtek tömör, kerek előadásmódra, egyedi, önálló látásmódra, mint ahányan internetes paneleket adtak elő-, de akadt „kilengési” lehetőség a matematikai lehetőségek okán. Sajnálatomra túlzottan győzött a racionalitás, a memoriterek kárára.

A 2013-as tanévtől belépett az életembe/életünkbe a drámatanítás. 35–37 fővel, csoportbontás nélkül. Központilag szervezett szakmai előkészítő továbbképzés nélkül. Autodidakta felkészüléssel, hozzáolvasással, önszerveződő szakmai összefogással. Mert egy magyartanár mindig kreatív, hiszen „sok erős gyötrelmet tűrt a szívében”, mint Odüsszeusz. Nem jelenthet problémát egy új tantárgy, amelynek személyiség- és gondolkodásfejlesztő, közösségépítő, kooperatív gondolkodásra és lényegében mind a nyolc kompetenciára és az összes többi tantárgyra döntő hatása van. A tanterv és egy ELTE-s szigorlati tétel szerint legalábbis.

Ami ebből nálam, jelen körülmények között egyelőre megvalósul, lehetséges, hogy nincs benne a tantervi előszóban: a heti 35–37 órát teljesítő gyerekeknek mindegy, mi a magasabb cél. Ők egyszerűen játszani akarnak! Mindegy, hogy van ez Sanghajban, Szingapúrban, Svédországban vagy Timbuktuban.

Mert „játszani is enged!”

Byron a grafikonon

Sokan emlékszünk arra a jelenetre, amikor *A bolt költők társasága* című filmben az irodalomtanár, Mr. Keating kitépeti Dr. Pritchard *Bevezetőjét* az irodalomkönyvből, mert e bevezető egy grafikon függőleges és vízszintes szárán való elhelyezéssel próbálja „megmérni” a diákok számára a költőket.

Így vagyunk mi mérésekkel és technikákkal. Van miben fejlődünk, de nem szeretnénk, ha az egyre ritkábban létrejövő katarzist egyre gyakrabban tesztlapok vagy épp csomagolópapír zizegése festené alá.

Illetve ahogy a szakember – Uzsalyné Dr. Pécsi Rita – fogalmazott egy előadásában: „Naponta hússzor megmondják, hány százalékosak vagyunk, országosan is. EQ-tükröket is kellene tartani!”

Minden szépet és rútat egybevetve tantárgyunk tanítása művészet: igyekszünk adni/elvárni klasszikus műveltséget és napi tájékozottságot, mennyiséget és minőséget, komolyságot, humort, kreativitást- mindezt „flow-érzéssel” és azt előidézve, meghatározott ütemben, az elidőzés teljes hiányában, mégis annak illúzióját keltve...

Nem szabad elfelejteni, hogy a jól megrendezett „ünnepnek” kell tudni örülni is-mind annak, aki rendezi, mind annak, akinek rendezi: avagy a módszert úgy kell tudni magunkhoz szelídíteni, hogy útközben ne vesszük el sem az értékes hagyományt, sem a tantárgy élményszerű megismertetésével együtt járó örömet.

Felhasznált irodalom

1. BALÁZSI Ildikó, BALKÁNYI Péter, *A PIRLS- és a PISA- vizsgálatok eredményeinek összehasonlítása*, ÚPSZ, 2008/4, 3–12.
2. FÜZFA Balázs, *Irodalomtanítás ma és holnap* = <http://www.eso.hu>
3. GORDON GYŐRI János *Gondolkodási készségek fejlesztésének pedagógiája Színgapúrban*, Magyar Pedagógia, 2002/2, 203–209.
4. *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, szerk. SIPOS Lajos, Bp., Krónika Nova, 2006.
5. *Irodalomtanítás a világ kilenc országában*, szerk. GORDON GYŐRI János, Bp., Pont, 2003.
6. *Jelzések az oktatásról. Oktatásunk az OECD adatainak tükrében*, szerk. IMRE Anna, Bp., OKI, 2003.
7. „Megelőzni a svédeket”. *Az oktatás finn útja*, Új Katedra, 2013/8.
8. MOLNÁR Cecília, *A nyelvtanítás története* = <http://www.nyest.hu>
9. *PISA. Összefoglaló gyorsjelentés* (2000, 2003, 2006, 2009), <http://www.epa.oszk.hu>
10. Új Köznevelés, 2013/8.