

Az irodalomtanítás dilemmái egy empirikus kutatás tükrében

2010-11 telén Esztergom általános iskoláinak felső tagozatán folyó irodalomtanítást vizsgáltam. Ennek keretében összesen 1534 – az irodalomtanítás céljaira rákérdező – szülői, tanári, tanulói kérdőívet dolgoztam fel; 26 magyartanárral készítettem interjút az irodalomtanítás céljáról, módszereiről, és egy-egy órájukat, azaz 26 irodalomórát, aktometriai vizsgálatnak vettem alá. Majd az interjúkban megfogalmazott magyartanári ars poeticákat összehasonlítottam a látott órák gyakorlatával. A kutatás során górcső alá vettem többek között az órákon használt módszereket, ezen belül a tanári-tanulói jelenlét arányát, módját és tartalmát, a kooperativitás mértékét, a szemléltetés módjait.

A nyert eredmények tükrében szeretnék az irodalomtanítás paradigmaváltásának kérdéseire hozzászólni.

1. Az irodalomtanítás dilemmája, azaz az irodalomtanítás paradigmaváltásának szükségessége és iránya

„Irodalomtanításunkban nemcsak új ötletekre, hanem elsősorban és sürgetően egy alapvetően új koncepcióra, a radikálisan átalakított megértési modell irodalomtanítási kidolgozására van szükség” – jelenti Bókay Antal (Bókay, 2006: 39). „Paradigmatikus, alapvető változtatásra lenne szükség” – szögezi le Kerber Zoltán is (Kerber, 2002: 51), akinek a kutatásai (Kerber, 2003) szerint a magyarországi magyartanítás legnagyobb lemaradása a módszertan terén tapasztalható: a magyar pedagógusoknak a módszertani fegyvertáruk szegényes, sőt használatuk próba-szerencse elven alapul és nem átgondolt adekvát döntése.

Az irodalomtanítás újabb paradigmájának kidolgozásához járult hozzá többek közt Arató László, aki Veres Andrással szemben az irodalomtanítás terén a tananyagszervezést nem kronológiai alapokra helyezné. Veres András szerint a kronologikus irodalomtanítással szemben „csak űr van és zűrzavar” (Veres, 2003: 352). Ezzel a véleménnyel ellentétes Arató László véleménye: „*A magyartanításnak létérdeke, hogy a megszokás tehetetlenségi nyomatéka szentesítette extenzív-kronologikus elrendezés mellett másféle tananyag kiválasztási és felépítés-elvei is bekerüljenek a tanári köztudatba, s ha érdemesek rá, teret nyerjenek a helyi tantervekben és a tanítási gyakorlatban. [...] A mű és keletkezési kora közötti összefüggés feltárásánál nem kevésbé fontos a művek egymással, ill. a mai befogadóval folytatott párbeszéde*” (például Himnusz, Szózat, Nem tudhatom versek esetén) (Arató, 2006a: 114). Az anyagot lehetne téma, archetípus, vándormotívum, műfaj, esztétikai minőség (pl. irodalmi, nem irodalmi, akár médiaszövegek kontrasztja: egy hasonló történetet hogyan mond el egy újsághír, híradóhír, s hogyan egy novella) egy közös lélektani, erkölcsi vagy bölcséleti probléma alapján is rendszerezni (uo.).

Emellett fölemeli a szavát Arató László a populáris regiszter tananyagba való bevitele mellett. A kortárs lektűr irodalom kiváló bizonyítási pontot jelent – mit mond például a szerelemről *Az alkonyat* vagy *A lét elviselhetetlen könnyűsége?* „*Hidat kell építenünk – írja Arató László a tanulók szubkultúrájával fenntartandó kapcsolat fontosságáról –, s ez nem megy, ha a másik partot nem látjuk, ill. bombázandó ellenséges területként fogjuk föl*” (Arató, 2006b: 900).

Véleménye szerint a populáris ifjúsági kultúra nem válthatja ki a klasszikus műveket, azonban békés egymás mellett élést javasol a gyerekek és a tanárok által ajánlott könyvek között, ezt azonban a középiskolában fenyegeti az érettségire elvégezendő tananyag mennyisége, illetve a tanóra időkeretei.

Pála Károly az anyanyelvi kompetencia, vagyis az Európai Unió által meghatározott kulcskompetenciák (beszéd, olvasás, írás, szövegértés) fontosságáról ír, és arról, hogy a fenti képességcsoportok kialakítása és megfelelő szintre való eljuttatása hosszú és bonyolult folyamat. „*Az a tévedés, hogy az olvasás, a szövegértés tanítása lezárul az alsó tagozat vagy legalábbis az általános iskolai tanulmányok végére, végzetes következményekkel járt az adott populáció negyedére-felére nézve*” – utal Pála Károly az általános iskolából kikerülő funkcionális analfabétákra (Pála, 2006:139).

Újabb célokat fogalmaz meg Bókay Antal is: „*A mai olvasó az irodalomtól elsősorban nem tanulni akar, hanem önmagát megismerni, nem közösségbe (a műveltek közé) akar beépülni, hanem a maga útjára akar találni, azaz az irodalomtanításnak az irodalmat tartalmazó individualizációs eszköznek kell felfognia*” (Bókay, 2006: 35). A modern irodalomtanítási modell lehetséges jellemzőit is összegyűjti:

- egyéni befogadás: önismeret
- játék, szórakozás
- tömegkultúra alapú
- eltérő értelmezéseket kutató

- intertextuális, kontextuális
- befogadó, interaktív együttműködésére építő (Bókay, 2006: 41).

„*A művészet a használat, az élmény felől kezd létezni*” – jelenti ki (Bókay, 2006: 39). Ehhez kapcsolódik az élményközpontú tanítás, a kreatív dráma (drámapedagógia) és Lackfi János által propagált kreatív írás (Lackfi, 2006).

A befogadóközpontú megközelítés egyik magyarországi formája a Fűzfa Balázs nevéhez köthető élményközpontú irodalomtanítás, amelynek kiinduló és végpontja egyaránt a gyerek, a befogadó, és amely a közvetlen, saját élményszerzésen alapuló műértésre helyezi a hangsúlyt, vagyis a művé rögzült valóság lényegét saját életünk segítségével és saját életünk számára kell megértenünk. Fontosnak tartja, hogy a tanuló az órán kifejtse egy-egy adott mű kapcsán saját véleményét, érzéseit, ezáltal fejlődik az önálló gondolkodása, de az együttműködési készsége is egymás végighallgatásával, a mások véleményének tolerálásával. Az óra résztvevői tanulnak egymástól a vélemények ütköztetése révén, a párhuzamosságok, az ellentétek feltárása révén. Ezen a módon valósulhat meg az egy-egy műre vonatkozó egyéni és közös tudás kialakítása.

Fűzfa Balázs a tanítási folyamatot nem az intellektuális teljesítmény, hanem a belső történés, az értelmi-érzelmi gazdagodás felől nézi. Vagyis ez az irodalomtanítási stratégia az irodalmi művet eszköznek tekinti, célja a művek révén elérhető ön- és világértelmezés, azaz a művek befogadása általi személyiségfejlesztés (Fűzfa, 1998).

A befogadó-, ill. élményközpontú tanítási modell csak akkor valósítható meg, ha nem a kanonikus művek kanonizált értelmezéseit kérjük számon a tanulókon. E tanítási modell használatával az olvasás megszerettetését is támogatjuk, mert a diáknak érdemes lesz elolvasnia a tárgyalt műveket, mert a saját értelmezésére is fény derülhet a tanórán.

Változtatást kíván az is, hogy az iskola falain túli mindennapi élet kihívásaira nem készítjük fel kellően a gyerekeket: nem tudnak űrlapot kitölteni, pályázatokat írni, hivatalos szöveget vagy akár használati útmutatót értelmezni, rövid beszédek mondásában, viták esetén érvekkel való meggyőzésben sem jeleskednek. Kulcsfontosságúnak tartom a fentiek mellett a digitalizáció, az internet és az irodalomtanítás rendezett, produktív kapcsolatát is.

Az alkalmazható tudás közvetítésével a tanítás fókuszába kerülhetnek a már említett kulcskompetenciák, azaz a beszéd, az olvasás, az írás és a szövegértés. Azonban az osztatlan (30–40 fős) osztályok, a nem összefüggő tananyagú heti 2 óra nyelvtanóra és irodalomóra kizárják a differenciált és hatékony anyanyelvi kompetenciafejlesztés lehetőségét. (Ezzel szemben az idegen nyelv tanítása hazánkban osztott (15–20 fős) csoportokban és átlagosan heti 4 órában folyik.)

2. Az empirikus kutatás

2.1. A kutatás helye, ideje és célja

Az empirikus kutatás 2010–11 telén Esztergom valamennyi, 5–8. évfolyamot tanító iskoláiban folyt. Az iskolák közt voltak állami és egyházi intézmények, általános

iskolák és nyolcosztályos gimnáziumok. Kitekintésként a párkányi magyar tannyelvű alapiskolát is meglátogattam.

Kérdőívek és interjúk segítségével az irodalomtanítás célját kutattam. A kérdőívet 980 tanuló, 375 szülő, 179 pedagógus töltötte ki, interjút 26 magyartanárral végeztem. A felvázolt célok gyakorlati megvalósulásának vizsgálata érdekében a 26 magyartanár egy-egy óráját is vizsgálatnak vettem alá.

2.2. A kutatás eredményei

2.2.1. A kérdőíves célvizsgálat eredményei

Az 1. táblázat mutatja, hogy az első helyen említett tényezők milyen sorrendiséget mutatnak.

1. táblázat: Az irodalomtanítás célkitűzéseinek preferenciasorrendje

Tényezők	Pedagógus	Szülő	Tanuló	Összesítve
Műveltség	III.	II.	II.	II.
Olvasás	I.	I.	IV.	I.
Erkölcsei nevelés	VI.	V.	VI.	V.
Kommunikációs képesség fejl.	II.	II.	I.	I.
Magyarságtudat	V.	IV.	V.	IV.
Személyiségfej- lesztés	V	V.	VII.	VI.
Szövegértés	IV.	III.	III.	III.

Valamennyi adatközlő a legfontosabbak közé sorolta az alábbi tényezőket: olvasás, kommunikációs képesség fejlesztése, műveltség, szövegértés; és a legkevésbé fontosak közé: erkölcsi nevelés, magyarságtudat, személyiségfejlesztés tényezőket.

Jelentősek a különbségek azonban a felnőttek és a gyerekek között az olvasás megítélésében: a felnőtteknél még a legfontosabb célja az irodalomtanításának az olvasás megszerettetése, a gyerekeknél még az óvatosan megfogalmazott tényező – érdekes könyvek, szövegek olvasása –, is csak a negyedik helyezést kapja. A tanulók inkább műveltek akarnak lenni, mint olvasni.

Ez az eredmény a tantárgyat önvizsgálatra kényszeríti. Tehát, ha a felnőtt társadalom valóban fontosnak tartja az olvasást, valószínűleg változtatnia kellene az eddigi, az olvasást megszerettető módszerein.

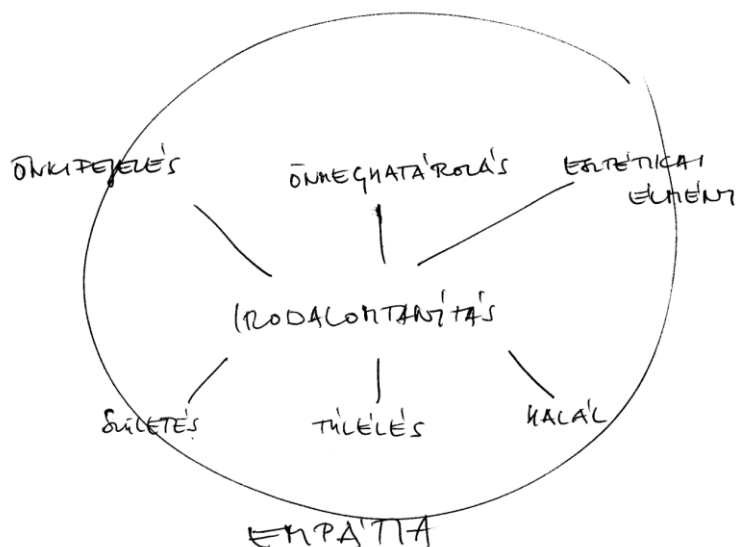
A helyzet bonyolultságát mutatja, hogy az irodalomtanítással szemben hangsúlyos a szülői-tanulói elvárás a műveltség átadása, pontosabban az ún. klasszikus műveltség átadása, amely a kánon tanításának szükségességét igényelné. Érdekes módon a pedagógusok sorolják ezt a tényezőt hátrébb, vagyis fontosabbnak tartják a kommunikációs képességek fejlesztését, no meg az olvasást és a szövegértést, sőt épp a hagyományos humán műveltség átadásért felelős magyar- és történelemtanárok is csak az VI., illetve a IV. helyre tették a műveltséget; számukra a személyiségfejlesztés, erkölcsi nevelés is fontosabb.

A klasszikus műveltséghez való ragaszkodás azonban keresztezi az egyéb célok megvalósulásának lehetőségét, hiszen a kronologikus, teljességre törekvő, az irodalomtörténetet követő irodalomtanítás más célok megvalósítására időt, energiát nemigen enged át, illetve a klasszikus műveltség alapjait adó olvasmányok (mint pl. *A kőszívű ember fiai*, *Légy jó mindhalálig*, *Árvácska*, *Ábel a rengetegben*), ritkán alkalmasak a mai 10–14 éves korosztály olvasásra szoktatására.

Ha a megegyezés szempontjából nézzük az eredményeket, akkor a szövegértés és a kommunikációs képesség fejlesztése az a két tényező, amelyet a pedagógusok, szülők, tanulók csaknem egyformán fontosnak tartanak. E két elem alapján el lehetne indulni a tantervi reformok útján, aminek első állomása lehetne az irodalom és a nyelvtan mesterséges szétválasztásának megszüntetése, és a két tantárgy összehangolásával a fenti két cél fókuszba helyezése.

2.2.2. *A magyartanárok jelentéshálóinak vizsgálata*

A 26 magyartanárral készített interjú során arra is kértem őket, hogy készítsenek el egy, az irodalomtanítás fontos elemeit rögzítő ábrát, azaz jelentéshálót, 8–10 elemet rendelhetek az irodalomtanításhoz. Az *1. ábra* az elkészült jelentéshálók közül mutat egyet:



1. ábra: Az irodalomtanításról készített jelentésháló

Az így kapott tényezőket csoportosítottam, összeszámoltam, majd összevettem az oktatás céljára vonatkozó, Nahalka István által feltárt négyféle gondolkodásmóddal. E gondolkodásmódok: ismeretek átadása, képességfejlesztés, személyiségfejlesztés, konstruktív világnkép kialakítása (Nahalka, 2001: 116-118). A 2. táblázat foglalja össze a jelentéshálóknban fellelhető elemek csoportosítását a fent említett gondolkodási módok alapján.

2. táblázat: A jelentéshálókn elemei a tanári gondolkodási módok szerint

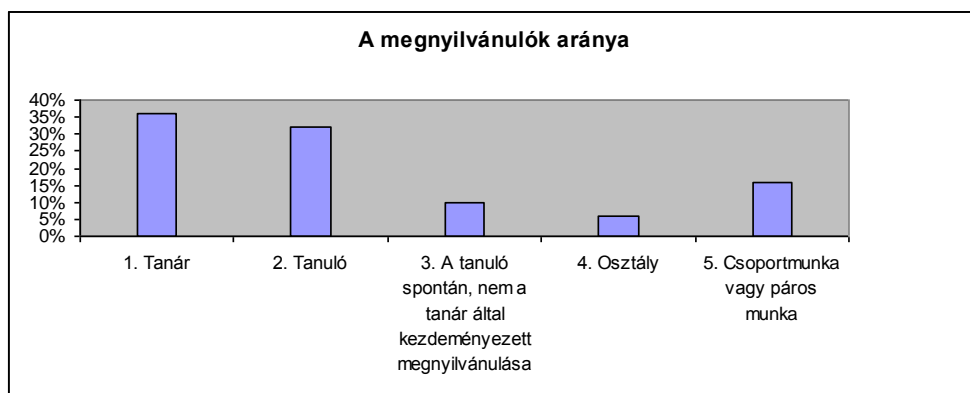
Ismeretek átadása (32)	Képességfejlesztés (81)	Személyiségfejlesztés (66)	Konstruktív világnkép (8)
Ismeretek, műveltség (24) Magyar kultúra (8)	Olvasás (23) Szövegértés (15) Esz­tétika (18) Kompetenciák (10) Nyelv, stílus (15)	Érzelmek (14) Etika (15) Élet (10) Személyiség (13) Másik (79) Örömmel végzett tevékenységek (7)	Kritikus gondolkodás (3) Összefüggések megtalálása (5)

Az eredmények summája a magyartanári hitvallásokat tükrözi vissza: az irodalomtanárok alapfeladatuknak a képességfejlesztést tekintik, de közben remélik, hogy személyiségfejlesztés terén is érnek el eredményeket.

2.2.3. Az óralátogatások aktometriai vizsgálata

A látott órákat a Mérei–Knausz-féle aktometriai kutatás alapján vizsgáltam. Az aktometriai munka részei: „a teljes történést regisztrálni, azt aktusegységekre bontani, ezeket formalizálni és kvantifikálni” – foglalja össze a módszer lényegét Mérei Ferenc (Mérei, 1989: 97). Knausz Imre történelemórák megfigyeléséhez finomította ezt a módszert (Knausz, 2004). Én a négyféle szempontú megfigyelési módot az irodalomórákra alkalmaztam. Valamennyi meglátogatott óra gyakorló óra volt, ez az összehasonlítást megkönnyítette.

A megnyilvánulók százalékos megoszlását a 2. ábra mutatja be.



2. ábra: Az irodalomóra megnyilvánulóinak aránya

Ha az adatokat összevetjük Knausz Imre kutatásaival (Knausz, 2004: 66), amely szerint az általa vizsgált történelemórákon a megnyilvánulások 69,9%-a tanártól származott, azt láthatjuk, hogy az irodalomórák dialogikusabbak a történelemóráknál. Valószínűleg ez általában is igaz lehet az irodalomórákra, de az általam látott órákra mindenképp igaz.

Azonban a látott órák több mint felében (57 %-ában) nincs egyáltalán csoportmunka, az órák 23 %-ában a csoportmunka az adott tanóra legföljebb 30 %-ára terjed ki, és az órák 20 %-ában a csoportmunka jelenléte 50–70 % közötti. Az általam gyűjtött adatokból tehát hasonló következtetés vonható le, mint amit Gordon Győri János vont le a saját 2005-ös adatai alapján, azaz „a csoportmunka mind a mai napig csak háttérszerephez jut a magyartanításban – és a tanár a megszokott dominanciájáról nehezen mond le” (Gordon Győri, 2009).

A 3. táblázat bemutatja, hogy a látott órákon milyen funkciójú tényezők voltak tetten érhetők.

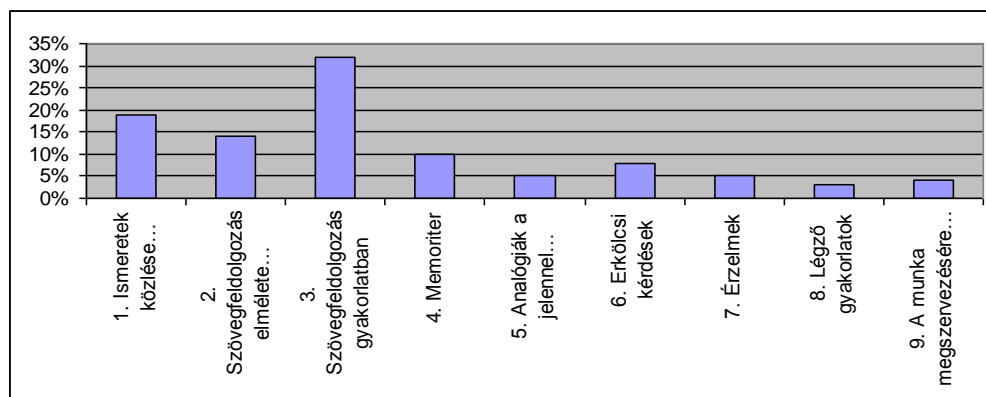
3. táblázat: Az irodalomóra funkció szerinti arányai

Funkciók	Az egyes funkciók %-os aránya
1. Információközlés	11 %
2. Magyarázat	14 %
3. Vázlatkészítés, lényegkiemelés szóban	8 %
4. Vázlatkészítés. Lényegkiemelés a tábla/projektor használatával	14 %
5. Feladatadás, kérdés, válasz	42 %
6. Teljesítményértékelés, motiválás	4 %
7. Szemléltetés	2,5 %
8. A rend fenntartása, fegyelmezés, adminisztráció	4,5 %

Az órák gerincét a kérdés-válasz adja, ez is alátámasztja a dialogikus jelleget. A kérdés-válasz minimális előfordulása is 20 %-os, de elérheti akár a 75 %-ot is.

A vázlatkészítés mind szóban, mind írásban a táblánál az esetek 85 %-ában a tanár és a tanuló közös munkájának eredménye. Szerencsés, hogy a magyarázat aránya megelőzi az ismeretközlést. A rend fenntartása, fegyelmezés, adminisztráció alacsony aránya köszönhető annak is, hogy az óra résztvevői érzékelték, hogy egy megfigyelő is jelen van. A szemléltetés 2,5 %-os, vagyis egy átlagos óra 97,5 %-ban nincs semmilyen szemléltetés, azaz a vizualitás világában élő gyerekeket szóval és írással próbálja lekötni napjaink irodalomórája. A tanulókra ható motiváció, teljesítményértékelés átlagosan az óra 4 %-át teszi ki. Úgy gondolom, hogy a 10-15 éves korosztály több közvetlen visszajelzést igényelne.

A 3. ábra a tényezők tartalma szerinti megosztást mutatja.



3. ábra: Az irodalomóra tartalmi elemeinek arányai

Tartalom szempontjából a legalapvetőbb tényezője az irodalomórának a konkrét szöveggel való munka, de a 32 %-os átlagos részvétel azt is mutatja, hogy átlagosan csak az órák egyharmadát tölti ki. De van olyan irodalomóra is, amelyen egyáltalán nincs szövegértelmezés (egy óra esetén, további 3–3 óra esetén 5–10 % volt a szöveggel való munkálkodás aránya), maximális jelenlét esetén pedig az óra 80 %-át tette ki (két óra esetén). Ez ellentmond az interjúkban kapott eredményeknek, ahol a mű, a szövegértelmezés, az irodalomtanítás visszatérő kulcsszavává vált.

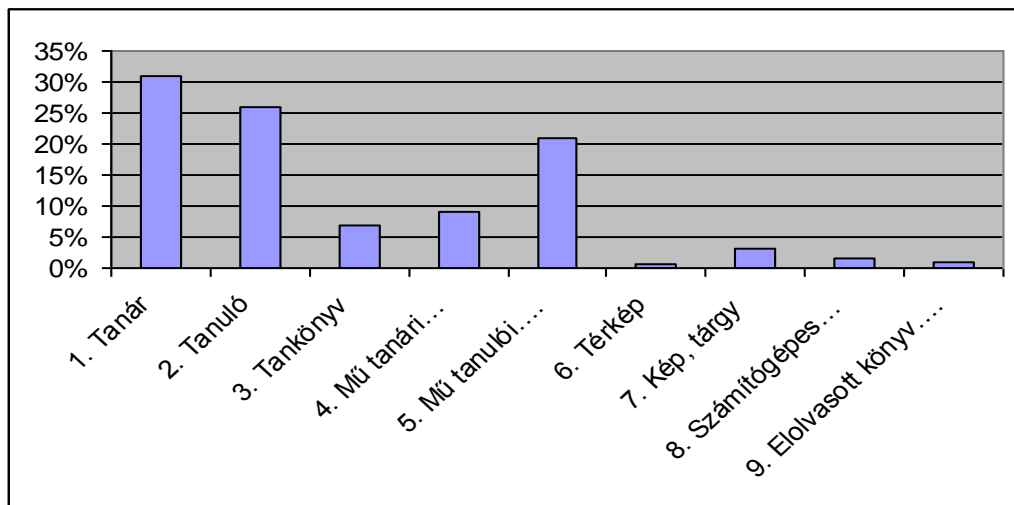
Az ismeretek közlése, visszakerdezője és a szövegfeldolgozás elméleti kérdései együtt 33 %-ot tesznek ki, megelőzve a szövegfeldolgozás gyakorlatát, és e két tényezőt egyetlen óra sem nélkülözte. Egy átlagos órának az 5 %-át teszik ki a jelenre, a személyesre vonatkozó analógiák, és szintén 5 %-át az érzelmek.

Ha a tartalom szempontjából az átlagos óra elemeit csoportosítjuk Kerber Zoltán kategóriái (*Kerber, 2002:51*) szerint:

- akkor a hagyományos irodalomtanításhoz tartoznak az elméletre és a memoriterre vonatkozó elemek, melyek együtt 43 %-ot tesznek ki,
- a műközpontú, modern irodalomtanítást idézi a 32 %-ot kitevő gyakorlatban folyó szövegfeldolgozás,
- a képességfejlesztő és befogadóközpontú, posztmodern irodalomtanításhoz sorolom az analógiákat, erkölcsi kérdéseket, érzelmeket és légző gyakorlatokat, amelyek együttesen 21 %-ot tesznek ki.

A kapott százalékos eredmények tehát azt mutatják, hogy Esztergomban még a hagyományos és modern irodalomtanítási elemek vannak túlsúlyban.

A 4. ábra az információforrás százalékos megoszlását közli.



4. ábra: Az irodalomóra információforrásainak aránya

Két információforrás alapja a látott irodalomóráknak – a tanár, illetve a tanuló; az előbbi 5 %-kal előzi meg az utóbbit. Gyakori, átlagosan 21 %-os, a művek tanulói felolvasása, ez átlagosan 12 %-kal magasabb, mint a mű tanári felolvasása, de van olyan óra, amikor mindkettő elmarad: a tanulói felolvasás 3 órán, a tanári felolvasás 14 órán. A tanári felolvasás hiánya nehezítheti az irodalmi szöveg élményszerű átadását.

A tankönyv, amely nem az irodalmi szöveggel azonos, mint információforrás jelenléte nem volt domináns; négy tényező is megelőzi 7 %-os jelenlétét. Gordon Győri János 2005-ös adatai alapján a tankönyvet elsősorban házi feladat-feladásra használják. A tanárok *„feltűnően magas százalékban elutasították a tankönyvi szöveg segítségül hívását. Vagyis a tankönyv egyáltalán nem tud segíteni a tanárnak az órán kialakuló bonyolultabb értelmezési és fogalomértési kérdésekben”* – állítja kutatási eredményei alapján (Gordon Győri, 2009).

A szemléltetés hiányáról már szó volt: térképet két esetben használtak. Kép, tárgy használata átlagosan 3 %-os volt, de a látott 26 óra közül csak háromban történt meg, számítógépes prezentációra egy órán láttam példát. A tanulói könyvbemutatásnak egy iskola négy látogatott órája közül háromban lehettem tanúja – időtartama egyszer két perc volt, kétszer pedig 5–5 perc.

Fontosnak tartom azt jelezni, hogy az aktometria legfejlettebb formájában sem alkalmas arra, hogy általa megállapítsuk, ki a jó tanár, ki a rossz tanár, legfőljebb a tanári tudatosságot segítheti – a számadatok hálójába beletekintve, mintegy tükörbe nézve, az egyes tanár megláthatja tanításának szerkezeti vázát, és eldöntheti, hogy órája részegységeinek aránya egybeesik-e szándékaival, tanári hitvallásával.

3. Összegzés

Elmozdulást mutatnak az irodalomtanításra vonatkozó célvizsgálatok: a képesség- és személyiségfejlesztés előtérbe került. A kommunikációs képességek, az olvasás, a szövegértés alapvető fontosságát a pedagógustársadalom is, és a szülők, tanulók is elfogadják. Zavart okozhatnak az új NAT ellentétes tendenciái, így a közműveltségi tartalmak lefedése konkrét olvasmánylistával, az ismeretszerzés fontosságának hangsúlyozása a kompetenciák helyett. Azaz a készségfejlesztést és a személyiségfejlesztést szolgáló elképzelések és módszerek alighogy helyet találtak maguknak a pedagógusok palettáján, máris kiszorulni látszanak onnan.

A tanári hitvallások egybecsengőnek bizonyultak, de a tanórák rendkívüli változatosságot mutattak; pl. az órák egynegyedében a vázlatírás adja a tanóra gerincét, másutt ez teljesen hiányzik. Összességében az elméleti anyag és kérdve kifejtő módszer dominanciája és a jelennel, a személyessel, az erkölcsi kérdésekkel való szembesítés és a szemléltetés hiánya jellemezte a vizsgált órákat.

A kutatásom befejeztével két javaslatot szeretnék tenni: a tanítás eredményessége érdekében a pedagógusok módszertani oktatását komolyabban kellene venni alapképzésüknel is, és a későbbi pályájuk során is, hogy képesek legyenek a változatos és adekvát módszertani eszközhasználatra.

Az irodalomtanításnál ne csak az irodalomtudomány, hanem a tanulók szempontjai is érvényesüljenek. Az új NAT közműveltségi tartalmáról szóló vita hevében, mintha a sok bába közt elveszne a gyerek – elsikkad a magyartanárok aktuális feladata, miszerint a digitalizált média által szocializált új generáció és a klasszikus műveltséget átadni akaró irodalomóra közti utat járhatóvá tegyék.

IRODALOM

- Arató László (2006a): A tananyag kiválasztás és elrendezés néhány lehetséges modellje. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp.
- Arató László (2006b): A populáris regiszter az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp.
- Bókay Antal (2006): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp.
- Füzfa Balázs (1998): Az élményközpontú irodalomtanítás. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westerman Könyvkiadó, Celldömölk
- Gordon Győri János (2009): *Magyartanítás gyakorlatban*. 2009. jún. 17.
<http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/magyartanitas>. [2011. 10. 24.]
- Kerber Zoltán (2002): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ, 2002. október.
- Kerber Zoltán (2003a): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében*.
<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-kerber-magyar.html>
- Kerber Zoltán (2003b): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>. [2011. 11. 29.]
- Knausz Imre (2004): A történelemóra vizsgálata aktometriai módszerekkel. *Miskolci Pedagógus*, 200/(29).
- Lackfi János (2006): Kreatív írás, avagy az irodalom mint mesterség. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp.
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport. Tanulmányok a genetikus szociálpszichológia köréből*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Nahalka István (2001): Az oktatás célja. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Pála Károly (2006): Irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp.
- Veres András (2003): A magyartanítás elméleti dilemmái. In: Zemplényi Ferenc: *Látókörök metszése*. Gondolat Kiadó, Bp.