

## **A tanárképzés megoldásra váró kérdései**

*Az elmúlt két évtizedben Magyarországon (és külföldön is) felerősödött a kritikai hangvétel az iskolákkal, a pedagógusokkal szemben. A tanári szakma professzionalizálódását kutatók szerint a kérdés az, hogy megfelelő szakmai tudással rendelkeznek-e a tanárok, vagy hogy egyáltalán szakma-e a tanítás. Elszaporodtak a pedeutológiai kutatások, ezzel párhuzamosan a tanárképzés úgszintén az érdeklődés középpontjába került.*

### **A tanárképzés kihívásai a közoktatás nézőpontjából**

**A** magyarországi tanárképzést a közoktatás modernizációja kihívások elé állította. 1990 után módosult a közoktatás szerkezete. A kötelező iskolázás 18 évre emelkedett, amelyet teljesíteni lehet nyolc-, hat- és négyosztályos gimnáziumban, szak-középfiskolában és szakiskolában. A 18 éves korig tartó kötelező iskolázás, valamint a középfiskolázás általánossá válása következtében az iskolarendszerben jelen vannak azok a tanulók, akik a közismereti tantárgyak tanulása iránt már nem vagy alig érdeklődnek, e tantárgyakkal szemben alulmotiváltak, hiszen többségük az általános iskolában tanulási kudarcok sorát élte át. A jog által iskolába kényszerített fiatalok jelentős része a magas kultúrától elidegenedett, s az úgynevezett ifjúsági szubkultúrának hódol (*Szapu*, 2002). Ezért a mai tanároknak, a jövő tanárainak jóval magasabb szintű pedagógiai kultúrát kell elsajátítaniuk, hiszen egyre nehezebb iskolai terepen kell helytállniuk.

A magyar iskolarendszer középfokú szakaszán jelentős expanzió bontakozott ki, a középfiskolába lépő diákok nagy része alulfejlesztett, képességpotenciálja szűkült, a tanulástól elidegenedett. A középfiskolai tanárok nagy része nem tud mit kezdeni ezekkel a diákokkal. A szakközépfiskolákban és a gimnáziumokban közel 20 százalékot tesz ki az önálló tanulásra nem képes diákok száma, akiket az utóbbi évtizedek olvasásmérési eredményei funkcionális analfabétizmussal illetnek, mivel ezek a tanulók az olvasást mint kultúrtechnikát nem képesek a tanulás szolgálatába állítani (*Zsolnai Józsefné*, 1999).

A közoktatásban jelentős tartalmi változás következett be. A *Nemzeti alaptanterv* (NAT) új tudáseszményt közvetít, amely a korábbinál jóval gyakorlatközelibb, a képességfejlesztésre teszi a hangsúlyt. A NAT mellőzi a hagyományos tantárgyi rendszert. Műveltségi területeket határoz meg, s olyan műveltségterületeket is megjelenít, amelyek korábban nem szerepeltek a közoktatás tantervi programjaiban (hon- és népismeret, ember és társadalom, színjátszás, néptánc, mozgókép- és médiaismeret). A NAT által előidézett szükségletek nem voltak szinkronban a tanárképzéssel, ezeknek a műveltségterületeknek a tanítására nem voltak megfelelő szakképzettségszintű pedagógusok.

A közoktatás bemeneti tartalmait szabályozó *Nemzeti alaptanterv*, amely alapját képezi az iskolák helyi pedagógiai programjának, képességszemléletet tükröz, és csak másodlagosan sorol föl megtanulandó ismereteket, ezáltal implicit módon paradigmaváltást sürget az iskolai gyakorlatban. Például – a Magyar nyelv és irodalom tantárgyra konkretizálva – a hangsúly az úgynevezett nyelvhasználati képességekre tevődött, azaz az olvasás különböző fajtáira (néma értő, adat- és információkereső, értelmező, meditatív,

hangos és felolvasó technikákra), a szóbeli és írásbeli szövegalkotás különböző műfajaira, azaz a verbális és a nem verbális kódok hatékony elsajátítására, a helyes kiejtésre, a helyesírásra, a korszerű információs és kommunikációs technikák kezelésére, a sajtó- és könyvhasználatra, az irodalmi szövegek befogadására, az önálló olvasat, interpretáció kialakítására stb., és nem az ismeretek bevésésére és reprodukciójára.

A 2004-ben bevezetett kétszintű érettségi – az írásbeli és a szóbeli egyaránt – ugyanis csak a képességeket preferálja, azaz a teljesítményelvárások már nem a reprodukcióra, hanem a feladathelyzetben megnyilvánuló kreációra irányulnak. Erről tanúskodnak a részletes követelményeket bemutató kompetenciák, amelyek közép- és emelt szinten kerültek leírásra. Tanulságos ezekből néhányat röviden felidézni, hiszen a tanárképzés során ezeknek a képességeknek a birtoklására és ezeknek a tevékenységeknek a gyakoroltatására kellene felkészíteni a hallgatókat mint leendő tanárokat.

A ma érvényben lévő érettségi vizsga ellenőrzi a tanulók szövegolvasási és szövegértési képességét, azaz az írott információkezelés technikáinak elsajátíttóságát. Az olvasott szövegek közben információk célirányos és kritikus használatáról kell a diákoknak számot adniuk, az ismeretekről, mások gondolatairól, véleményéről személyes állásfoglalást kialakítaniuk. Az irodalmi és nem irodalmi szövegek értelmezése során különböző szövegértelmezési eljárásokat kell alkalmazniuk a műfajnak és a megadott szempont(ok)nak megfelelően. (Például szépirodalmi, szaktudományos, publicisztikai, gyakorlati szövegek értelmezésével, összehasonlításával, értékelésével a gondolatmenet, a kifejezőmód, a műfaj, a szerkezet, a grammatikai szerveződés, a stílus jelentéshordozó szerepének megfogalmazása; szövegen belüli és szövegek közötti jelentésbeli egymásra utalások megfogalmazása; írott közlésekben, megnyilatkozásokban a cél, a kommunikatív kontextus meghatározása, a szerzői vélemények, álláspontok felismerése, rekonstruálása, értékelése, stb.)

Az írásbeli szövegalkotás képességét a korábbiakhoz mérten jóval alaposabban vizsgálja az új érettségi. A tanulónak tájékoztató, érvelő, esszé típusú szövegeket kell létrehozniuk megadott témákban, eközben tekintettel kell lenniük a megnyilatkozás céljának, tárgyának megfelelő kifejtettségű és stílusú közlésre, a köznyelvi norma alkalmazására, a biztos helyesírásra és a rendezett, olvasható írásképre. (Például kérdés, probléma írásbeli megvitatása, a téma több nézőpontú értékelését is magában foglaló önálló vélemény, álláspont, következtetés megfogalmazása az érvelés módszerével; műalkotások: széppróza, film, épített környezet keltette élmény, vélemény, hangulat, álláspont kifejezése; hivatalos írásművek: hozzászólás, pályázat, levél, kérvény szerkezeti, tartalmi, nyelvi normáinak alkalmazása.)

A szóbeli érettségin a szövegalkotás produktív és akusztikus vonatkozásainak értékelése egyaránt szerepel: a tanulónak lényegre törő, világos felépítésű, önállóan kifejtett közlésre kell törekedniük, eleget tenniük a nyilvános beszéd, a közszereplés főbb nyelvi és viselkedésbeli kritériumainak, továbbá tekintettel kell lenniük az artikuláció, a kiejtés, a hangsúly, a hanglejtés normáira, valamint a beszédtempóra, a hangerőre és a szünettartásra is. (1)

Kiemelt példáink a magyar nyelv és irodalom érettségi tantárgyban bekövetkezett szemléletváltást idézték fel, de a kompetenciaszemlélet elvárásként jelenik meg valamennyi tantárggyal szemben.

A fentiekben körvonalazott változások olyan minőségileg új követelményeket támasztanak a gyakorló tanárokkal szemben, amelyek információk társadalmunkban többé nem szűkíthetők le a tananyag „leadására”, „átadására” és „számonkérésére”. A kialakult helyzet paradigmaváltást sürget: a „tanítás”-paradigmáról a „tanulásegítés”-paradigmára való áttérést. A tanári tevékenység középpontjába a diákok egyéni képességeit figyelembe vevő fejlesztés, azaz a tanulásegítés, a tanulásirányítás, az ezzel együtt járó probléma-, konfliktus- és frusztrációs helyzetek felismerése és bánásmód-pedagógiai adék-

vát kezelésének kell kerülnie. Nem nehéz belátni, hogy mindez a korábbiakhoz képest homlokegyenest eltérő tanári tudást, képességeket és beállítódást követel meg. Ezeknek az új tanári kompetenciáknak a megtanulása a tanárnak készülő hallgatók számára azért is gondot jelent, mert az iskolákban mint potenciális gyakorlólhelyeken nem figyelhetik meg, nem gyakorolhatják ezeket a kompetenciákat. Ezt az állításmat hitelesítik végzős magyar szakos diákjaim (40 hallgató) szakmai gyakorlatról készített hospitálási feljegyzései (a negyven hallgató mintegy 800 órától készített feljegyzést). E dokumentumok szerint a látott tanítási órákon a differenciált képességfejlesztés alig bukkan föl, az iskolákban uralkodik a tanári verbalizmus és a frontálisan szervezett tanítási óra. Azt mondhatjuk, hogy a sokat hangoztatott és paradigmaváltást szorgalmazó úgynevezett kompetenciaalapú oktatás egyelőre csak a jogi szabályozás, a rendeletek szintjén – azaz papíron – létezik.

A mai iskolázásból hiányzik a kreatológiai nézőpont és beállítódás, az alkotásra és alkotva nevelés. Nemcsak a megvalósuló praxisból, hanem az előírt dokumentumokból is. A tanárok nagyobb része maga sem alkot.

A tanárképzés kritikájáról, koncepcionális megújításáról az elmúlt évtizedben számos publikáció született, elsősorban Zsolnai József pedagógiai, felsőoktatás-pedagógiai műhelyeiben (Zsolnai, 1995; Zsolnai és Kocsis, 1997). Ezeket részben az a tapasztalat motiválta, hogy nem engedhető meg, hogy a tanárképzés a közoktatási reformok után kullogjon. Ugyanis az elmúlt évtizedekben iskolai kísérletek, akciókutatások sora bizonyította, hogy eredményes közoktatási reformok nem képzelhetők el a tanárok átképzése, pedagógiai kultúrájuk radikális megváltoztatása nélkül (Zsolnai Józsefné, 2002). A szakmai rutinjukhoz, pedagógiai nézeteikhez ragaszkodó tanárok a közoktatásba bevitt, legitimált, kutatások és kísérletek alapján megszületett tanterveket és programokat arra hivatkozva háritják, hogy az adott tanterv vagy program nehéz a tanulóknak, illetve hogy a rendelkezésre álló óraszámban „nem valósítható meg”. Pedig valójában pedagógiai paradigmaváltásra, új típusú tanári tudás elsajátítására lenne szükség az új szemléletű, tudományos megalapozottságú tantervek vagy programok sikerre viteléhez (Zsolnai, 2001).

A hatosztályos gimnáziumok létrejöttével a magyarországi tanítóképző intézmények – kihasználva a közoktatás kínálta lehetőségeket – áttértek egy újabb képzési szisztémára: felkészítik a tanítókat az 1–4. évfolyam valamennyi tantárgyára, ezen felül pedig a NAT műveltségterületeihez igazodóan specializációt választhatnak, amellyel jogosulttá válnak arra, hogy az 5–6. évfolyamom is tanítsanak. Az esetek többségében viszont a praxisban erre nem került sor. A gyermeklétszám ugyanis csökkent, s a már kiképzett általános iskolai tanárok foglalkoztatása csak szűk körben tette lehetővé a tanítók felső tagozaton történő tanítását.

---

*A tanárképzés egyik neuralgikus pontja a gyakorlati képzés. A gyakorlati képzésre fordított idő aránya a kétciklusú képzésben pozitív irányban változott (s remélhetőleg tovább fog növekedni), azonban elengedhetetlen a gyakorlati képzést felvállaló közoktatási intézmények pedagógiai kultúrájának felülvizsgálata. A hagyományos gyakorlóiskolák – mivel „elit” intézmények voltak – sem felkészültek arra, hogy a tanárjelölteket szembesítsék a professzionális tanár-szerep teendőivel, mint például a tanulás iránti motiváció felkeltése és fenntartása vagy az egyénre szabott, differenciált tanulásirányítás.*

---

A már kiképzett általános iskolai és középiskolai tanárok nem tudtak átállni a tanítás-paradigmáról a tanulásparadigmára, az ismeretek átadásáról a képességfejlesztésre. Közismert, hogy a tudásmérések arról számoltak be, hogy az úgynevezett osztály-tantárgy-tanóra rendszerben – ha az egyéni képességeket nem veszik figyelembe, ha nincs differenciált fejlesztés – a tanulók a 7. évfolyamon már  $\pm 3$ –4 évnyi mentális életkorbeli eltérést produkálnak. A Csapó-vizsgálatok, a nyomonkövető Monitor, PISA- vizsgálatok, a kompetenciamérések az iskolai oktatás romló teljesítményéről, majd stagnálásáról számoltak be (Csapó, 2002; Vári, 1997; Vári, 2003).

### A tanárképzés kihívásai felsőoktatás-pedagógiai szempontból

A felsőoktatás hagyományai, szerkezete és értékei erősen rányomják bélyegüket a leendő tanárok szakmai kompetenciájára. A közoktatás minőségi fejlesztésében a tanárképzés javításától várhatnánk eredményeket, ám ezen a ponton a változások komoly korlátokba ütköznek (Csapó, 2002).

A jelenlegi tanárképzési gyakorlat – ezt aligha vitatja bárki – elsősorban a hagyományos értelemben vett tanári kultúráközvetítő szerepre készíti fel a hallgatókat. Adós marad sok tekintetben a különböző műfajokban történő szóbeli és írásbeli kommunikációs kifejezőképességeik, érvelő és vitakultúrájuk fejlesztésével, meglévő nyelvhasználati képességeik épp-így-létének értékelésével, hiányosságaik, hibáik szembesítésével.

Az egyetemi képzés elsősorban repetícióra, reprodukálásra épít, az alkotás, az önálló kutatási-fejlesztési produktum létrehozása, az ebben való közreműködés csak azokat a „legjobbakat” illeti meg, akik kapcsolatba kerültek a különféle szakkollégiumi közösségekkel, akik a tudományos diákköri mozgalmakhoz, egyetemi lapok szerkesztőségeihez, illetve egyéb hallgatói önképző művészeti csoportokhoz csatlakoztak. Úgy is mondhatjuk, diplomás tanárokat (a legjobb esetben a kultúra fogyasztóit) és nem értelmiségieket (alkotó és organikus értelmiségieket) képeznek az egyetemeken. Így joggal feltehető a kérdés: képesek lesznek-e a hallgatók, a jövő tanárai arra, hogy alkotással kapcsolatos értékeket közvetítsenek leendő diákjainak? Lehet-e értékeket kívánatosá tenni azok hiteles megjelenítése nélkül? (Nagy, 1996)

A tanárképzést folytatott felsőoktatási intézményekben történő bejutás a kétciklusú képzés bevezetésével már nem kötött felvételihez, felvételi elbeszélgetéshez. Nem történik meg a pedagóguspályára alkalmatlan jelentkezők (a neurózisban, pszichózisban, pszichoszomatikus betegségben szenvedők) kiszűrése, és nem történik meg a korrekciót, rehabilitációt, felzárkóztatást igénylők professzionális, egyéni segítése sem egyetemi képzésük során. Így továbbra is súlyos beszédhibások, helyesírási analfabéták juthatnak el például úgy a tanári diploma megszerzéséhez, hogy beszédhibájukról eddig nem is szereztek tudomást, mert sem az általános, sem a középiskolában, de még az egyetemen sem hívták fel erre a figyelmüket.

A felsőoktatás tömegessé válása a felsőoktatásban oktatóktól is pedagógiai szemléletváltást követelne, mint ahogyan az elmúlt száz évben az oktatási rendszerek minden szintjén (elemi iskoláztatás, középiskoláztatás) professzionalizációt sürgetett a tömegoktatás elterjedése (Szebenyi, 1995). A pedagógiai szemléletváltásnak minimálisan arra kellene elsősorban irányulnia, hogy a hallgatók meglévő egyéni képességeit, előzetes tudását és attitűdjeit figyelembe véve szülessenek meg az előadások tematikái, a szemináriumokra tervezett gyakorlatok, s ennek szellemében kellene folyjon a felsőoktatás-pedagógiai oktatói munka. Az ellenőrzésekkor pedig – a tömegképzés ellenére – a hallgatók teljesítményeinek, képességeinek szakszerűbb megismerésére és megítélésére kellene törekedni, szem előtt tartva és mérlegelve a tanári szerepből következő kompetenciákat. A tanárképzésben oktatók iskolaképe, pedagógiaképe, gyermek- és tanárképe időnként korrekcióra szorul. Ugyanígy elmondható, hogy az oktatók felsőoktatás-peda-

gógiai, andragógiai kompetenciája sok kívánnivalót hagy maga után, különösen az úgynevezett szakterületi képzésben – az „elmondom én háromszor is, ha kéri” beállítódás és gyakorlat, amely az oktatói tudásforrás-szerpepet jeleníti meg.

Azok a tanítási eljárások, amelyek a hallgatók a felsőoktatási tanulmányaik során megismernek, valamely „elgondolt” tanulóra és oktatási szituációra vonatkoznak, s eltérnek a szociális valóságtól és az „átlagos” iskola mindennapjaitól. Éppen az marad figyelmen kívül, vagy számít egyenesen zavaró tényezőnek, hogy ott gyerekek vannak, akik figyelnek vagy unatkoznak, nyelvhasználati nehézségeik, viselkedési zavarai vannak. A tanárok a felmerülő probléma megoldásához a számba jöhető módszereket alkalmazásuk várható nyeresége szerint nem tudják mérlegelni, hiszen kutatásokkal ellenőrzött, operacionalizált szakmai leírások a tanári szakmákban alig találhatók (Kuczi, 1984). „Pedagógiai tudáson nem elég csak szaktudományos tudást érteni. A pedagógustudás szerkezetében a szaktudományos tudás csak egy elem, csak feltétel. A tanulási és szocializálódási folyamatokra vonatkozó stratégiai, normatív, teleologikus, valamint diagnosztizáló tudás együttese adja a tanár szakmai tudását. Ezeket a tudásfeléseket a pedagógia és a pszichológia csak töredékesen tárta fel, írta le. Éppen töredékességük miatt alkalmatlanok arra, hogy segítsék a napi gyakorlatot folytató tanárt, pl. abban, hogyan fejleszthető a tanulók kooperációs képessége fizikaórán tanulókísérletek elvégzése közben. Ezekről a kérdésekről a gyakorló tanároknak, a pszichológiával, pedagógiával foglalkozóknak van véleménye, csak hogy ez a vélemény tudás nem egyenlő a praxist radikálisan javítani, megváltoztatni képes, bárhol megismételhető, és az eredményt, a határfokot biztonsággal megjósolni kész, igazolt szakmai tudással” (Kocsis és Zsolnai, 1997).

A tanárképzés egy másik neuralgikus pontja a gyakorlati képzés. A gyakorlati képzésre fordított idő aránya a kétciklusú képzésben pozitív irányban változott (s remélhetőleg tovább fog növekedni), azonban elengedhetetlen a gyakorlati képzést felvállaló közoktatási intézmények pedagógiai kultúrájának felülvizsgálata. A hagyományos gyakorlóiskolák – mivel „elit” intézmények voltak – sem felkészültek arra, hogy a tanárjelölteket szembeítsék a professzionális tanár-szerep teendőivel, mint például a tanulás iránti motiváció felkeltése és fenntartása, vagy az egyénre szabott, differenciált tanulásirányítás.

A fenti kihívásokat, megoldásra váró problémákat áttekintve joggal felmerül a kérdés: talán nem is a képzés nézőpontjából, a képzési követelmények felől kellene szemlélni és megfogalmazni a tanári kompetenciák kérdését, hanem foglalkozástani nézőpontból. Úgy, ahogyan ezt újabban más humán szakmákban teszik. Ez esetben ugyanis a munkaerőpiac fogja eldönteni, kik azok a pedagógus munkavállalók, akik felkészültségük, kifejlesztett képességeik birtokában eleget tudnak tenni a követelményeknek. A tanári szakmára felkészítés során mindenekelőtt célszerű lenne más humán szakmák gyakorlatát tanulmányozni azzal a céllal, miként igyekeznek a kimenet, az eredményfelelősség szempontjából tökéletesíteni működő gyakorlatukat. Egyes orvosi szakmák szakmai szervezetei és intézményei sorra adják ki a szakmai konszenzusokon alapuló protokollkönyveket, amelyek alapjául szolgálhatnak a szakma művelésének, finanszírozásának, a minőségtanúsításnak és a szakmai ellenőrzésnek, mert alkalmasak arra, hogy az egészségügyi szakellátás sztenderdjeiként funkcionáljanak a szakmai felügyeletet gyakorló kollégiumok, a finanszírozásért felelős intézmények számára, valamint műhiba- és kártérítési perek esetén. Ezek a kimunkált és részletesen leírt szakmai protokollok a gyógyító tevékenységet algoritmusok összességüként mutatják be, ahol mind a diagnosztikában, mind a terápiában – nagyrészt kutatások eredményeként tanult vagy tapasztalatok alapján kialakított, kismértékben intuitív lépések során – a gyógyító orvos egyre közelebb jut a panaszokat, tüneteket okozó betegség diagnózisához, illetve a kórisme adatai alapján döntések sorozataként alakítja ki a szükséges terápiás javaslatát. A protokollok természetesen az egészségügy teljes működését átszövik, nemcsak az orvosi, hanem az ápolási és egyéb munkafolyamatok szintjeit is (Papp, 2002).

A Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézetének kutatással és fejlesztéssel egyaránt foglalkozó szakmai műhelyében indultak Zsolnai József szakmai irányításával a pedagógusszakma professzionalizációját segítő, annak feltételeit és követelményeit rögzítő munkálatok. E kutatások jelenleg is folynak.

A közoktatás szakmai igényét szolgáló tanárképzés minőségi megújítását ugyanis nem oldják meg a strukturális változtatások. Felsőoktatás-pedagógiai akciókutatásokkal kell tisztázni, milyen tantervi programokkal, eljárásokkal lehet megvalósítani a képességfejlesztésre, alkotásra kihegyezett tanárképzést. Kérdés, hogy ehhez milyen oktatói kompetenciákra, felsőoktatás-pedagógiai kultúrára lenne szükség. És kérdés az is, hogyan lehet a szakmai gyakorlőhelyeket kiválasztani, felkészíteni, illetve a mentorokat kiképezni úgy, hogy a szakmai gyakorlaton részt vevő hallgatók féléves vagy egy éves ottlétük során ne pedagógiai szubkultúrákkal szembesüljenek.

## Jegyzet

(1) 40/2002. (V. 24.) OM rendelet a kétszintű érettségiről. Magyar nyelv és irodalom. Részletes vizsgakövetelmények.

## Irodalom

Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Kocsis Mihály és Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságzindrómáira. 2. rész. Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 3. sz. 25–41.

Kuczsi Tibor (1984): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. *Valóság*, 24. 6. sz. 53–64.

Nagy Attila (1996): Napi robotos vagy organikus értelmiségi. *Új Pedagógiai Szemle*, 46. 12. sz. 93–104.

Papp János (2009): *Alkotás vagy széklábfaragás?* 2011. 06. 29-i megtekintés, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/alkotas-szeklabfaragas>

Papp Zoltán (2002, szerk.): *Szülészet-nőgyógyászati protokoll*. Golden Book Kiadó, Budapest.

Szapu Magda (2002): *A zűrkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég Kiadó, Budapest.

Szebenyi Péter (1995): Gondolatok a pedagógusszakma professzionalizálódásáról egy kitűnő könyv ürügyén. *Új Pedagógiai Szemle*, 45. 5. sz. 102–109.

Vári Péter (1997, szerk.): *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1995): Koncepció a tanárképzés problémáinak számbavételéhez és szervezeti rendjének újragondolásához. *Iskolakultúra*, 5. 15–16–17. sz. szeparátuma.

Zsolnai József (1996): *A pedagógiai új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.

Zsolnai József és Kocsis Mihály (1997): *Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és -továbbképzés megújításához*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

Zsolnai Józsefné [Mátyási Mária] (1999): Út a funkcionális analfabétizmus felé. Hogyan tudnak olvasni Magyarországon az iskoláskorúak? *Modern Nyelvoktatás*, 5. 4. sz. 32–38.

Zsolnai Józsefné [Mátyási Mária] (2002): A Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program oktatáspolitikai kontextusa és hatástörténete 1971–2001. VETK Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa.

Zsolnai Józsefné [Mátyási Mária] (2006): A magyar-tanárképzés kritikus pontjai és megoldásra váró feladatai az európai integráció folyamatában. In Zimányi Árpád (szerk.): *Kontextus – Filológia – Kultúra*. Univerzita Mateja Bela – Eszterházy Károly Főiskola, Banská Bystrica – Eger.