

Gyakorlati képzés és közoktatási gyakorlat

Jenei Teréz

Nyíregyházi Egyetem Óvó- és Tanítóképző Intézet, főiskolai tanár,
e-mail: jenei.terez@nye.hu

A tanulmány a magyarországi állami tanítóképzés gyakorlati képzésének alakulását követi nyomon a középfokú képzés elindulásától napjainkig (1869–2019). Feltárja a változások okait, mérlegelve azt is, az innovációk hogyan tükrözik a tanítói professzióról kialakult kép alakulását. A vizsgálat három területre terjed ki: az elméleti és gyakorlati képzés tantervi aránya, a gyakorlati képzés szervezeti formája és tartalma, a gyakorlati képzés színtere és a gyakorlatvezetők felkészültsége.

Kulcsszavak: tanítóképzés, gyakorlati képzés, tanítói professzió, professziótörténet

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.ksz.07

Bevezetés

Az állami tanítóképzés elindulásának 150. évfordulója az elődök előtti főhajtás mellett egyfajta számvetésre, reflektív összegzésre is készíti az emlékezőket. Különös tekintettel érvényes ez a megállapítás a tanítóképzésben, a tanítóképzés professzionális és tudományos színvonalának folyamatos emelkedése érdekében munkálkodó szakemberekre. Magam is – három évtizedes tanítóképzésbeli múlttal a hátam mögött – olyan szándékkal kívánom összefoglalni a gyakorlati képzés múltját és jelenét, hogy a kronologikus ismertetésen túllépve feltárjam a változások/változtatások okait, mérlegelve azt is, hogy a módosítások, innovációk előnyösek vagy éppen hátrányosak voltak-e a képzés szempontjából.

Gondolataimat három csomópont köré rendeztem. Írásom első részében a tantervi/óratervi változásokat kvantitatív szempontból követem nyomon, elsősorban az elméleti és gyakorlati képzés arányaira fókuszálva. Azt kívánom feltárni, hogy a mennyiségi mutatók háttérében miként lelhető fel a tanítói professzióról kialakult felfogás alakulása. A második részben a gyakorlati képzés szervezeti formáit és tartalmi kérdéseit állítom középpontba, a harmadik részben pedig a gyakorlati képzés színtereit és a gyakorlati képzésben részt vevő szakemberekkel szemben támasztott követelményeket tekintem át. A gyakorlati képzés története szerves

része a magyarországi tanítóképzés történetének, így szükségszerűen érintenem kell a magyarországi tanítóképzés történetének lényeges csomópontjait is.

A gyakorlati képzés tantervi arányainak alakulása

Középfokú képzés (1868–1959) – Szakmunkás vagy ezermester?

A tanítóképzés történetét taglaló munkák mindegyike kivétel nélkül hangsúlyozza, hogy a tanítóképzés tradicionálisan professzionális képzés, amelyben az elmélet és a gyakorlat szoros egységet alkot. A gyakorlati képzés a szakmai pályaszocializáció fontos eleme, a tanítóképzés teljes folyamatában zajlik, feladata a tanítói tevékenységhez szükséges gyakorlati készségek és képességek kialakítása, amely magában foglalja a tanításra való tanítást és a tanítással összefüggő gyakorlati tennivalókra való felkészítést egyaránt. A tanítói professzióra való felkészítés összetett folyamat, amely a felsőoktatási intézmények és a gyakorlati képzésnek helyet adó közoktatási/köznevelési intézmények (gyakorlóiskolák, bázisiskolák, partneriskolák) összehangolt működését, kooperációját kívánja meg (Szakál, 1934; Bollókné, 1990; Hunyadyné, 1993; Molnár, 2007).

A német mintákat követő gyakorlati képzés kezdetleges formái már az Eötvös-féle törvény által szabályozott állami tanítóképzést megelőző időszakban, a 18. század utolsó harmadában megjelentek a tanítóképző tanfolyamokhoz kapcsolódva. A tanítójelöltek az állam által kijelölt ún. normál- vagy mintaiskolákban kötelesek voltak néhány órát megtekinteni, s a látott minta után néhány órát megtartani. Az 1868. évi XXXVIII. törvény (81. § – 115. §) jelentős változást hozott a tanítóképzés területén. A képzést elsősorban állami feladatnak tekintve – de megtartva a felekezeti és egyéb fenntartók által működtetett tanítóképző intézményeket – egységes keretbe foglalta a korábbi hagyományokat, szabályozta a tanítóképzés formáját és tartalmát egyaránt. Témánk szempontjából kitüntetett jelentőséggel bír, hogy a törvény 82. §-a, a tanítóképzők mellett elemi iskolák felállításáról is rendelkezett: „A képezdének egy gyakorló iskolával kell összekötve lenni, melyben a növendék-tanítók gyakorlatilag képezthessenek”. A törvény 88. §-ában a „tanítóképezdekben” kötelezően oktatott tantárgyak között a „a gyakorló iskolában a tanítás gyakorlása” is szerepelt. A tanítói hivatás műveléséhez szükséges gyakorlati készségek jelentőségére utal a 102. § is: „A tanfolyam bevégzése után egy évre, de legfőleg két év elteltéig, a mely időt gyakorlati tanítással töltheti a tanuló, köteles minden növendék a képezdei összes tantárgyából, írás-

beli dolgozatokból és különösen a tanítás gyakorlásából vizsgát állani ki, és csak e feltétel sikeres teljesítése után nyerhet tanítói oklevelet.” A gyakorlati képzést tekintve két lényeges információt tartalmaz még a törvénycikk. Itt találkozunk először az összefüggő gyakorlat (gyakorló év), valamint a záró tanítás/vizsgatanítás (tanítás gyakorlásából vizsgát állani ki) fogalmával.

Az 1868. évi törvényhez tartozó tanterv 1869-ben jelent meg, és 1877-ig volt érvényben. A gyakorlati képzésre fordított óraszám nem volt benne pontosan meghatározva, csupán annyi, hogy a heti összórászámból (93 óra a három évfolyamon együttesen), 13 órát kell fordítani a pedagógiai tárgyra és a gyakorlati tanításokra. Az 1877. évi tanterv nem hozott említésre méltó változást a gyakorlati képzés arányát illetően: a heti összórászámból, ugyancsak 13 órát határozott meg a pedagógiai tárgyra, valamint a gyakorlati tanításokra vonatkozóan. A képzést követő minimum egy éves összefüggő gyakorlat továbbra is szerepelt a követelményekben (Szakál, 1934; Bollókné, 1990; Kékes Szabó, 2003).

Az 1881-es és 1882-es¹ tantervek jelentős változást hoztak. A képzés ideje négy évre nőtt, ezzel együtt megemelkedett a heti összórászámból (107/110 – a négy évfolyamon együttesen)² is. A pedagógiai tárgyak két óra többletet kaptak azzal a javaslattal, hogy ezeket az órákat gyakorlóiskolai hospitálásokra kell fordítani. Lényegesebb változás azonban a gyakorlati képzést illetően az, hogy a négyéves képzéshez már nem kapcsolódott összefüggő gyakorlat (gyakorlóév).

Az 1903-as és az 1911-es tanterv újra óraszám-emelkedést hozott (1903: 123/133; 1911: 144).³ Az 1911-es tanterv már a pedagógiai tárgyaktól elkülönítve adta meg a tanítási gyakorlatok óraszámát (nyolc), amely a képzés összórászámból 5,5%-a. A fokozatos óraszámemelés – amely csak kis mértékben érintette a gyakorlati képzést – és az ezzel együtt járó tartalmi bővülés nemcsak a jelöltek túlterhelése szempontjából volt problematikus, hanem a tanítói professzióra nézve is. A néptanítói szerep, amely azt jelentette, hogy a tanítóknak nemcsak a nép gyermekeit kell nevelniük, hanem magát a népet is, sokféle ismeretet követelt: méhészet, selyemhernyó-tenyésztés, gazdaság, házi ipar, kántori feladatok, tűzoltás stb., s mindezt nyilvánvalóan csak a szakmaiság, a pedagógia és a gyakorlat rovására lehetett megvalósítani. A kialakult helyzet tarthatatlanságát jelzik a megélénkülő szakmai viták, valamint a képzési idő további meghosszabbítására tett kísérletek is (Szakál, 1934).

¹ Az 1881-es tanterv vonatkozott a férfiképzőkre, az 1882-es pedig a női képzőkre.

² A női képzőkben magasabb volt az előírt óraszám.

³ Egyenlő lett a tanítóképzők és tanítónőképzők számára előírt óraszám.

Ezek eredményeképpen az 1925. évi tantervben enyhe emelkedést figyelhetünk meg a neveléstudományi tárgyak, valamint a tanítási gyakorlatok számát illetően: a neveléstudományi tárgyak óraszama tizenháromra, és a tanítási gyakorlatok óraszama kilencre emelkedett (ez a képzés összóraszámának 6%-a).

A szakmai viták eredményeképpen az 1938. évi XIV. törvénycikk rendelkezett a középfokú képzés megreformálásáról (kéttagozatú képzés, négy éves líceumi érettségire épülő két éves tanítóképző akadémia). Bár nem készült el a tanítóképző akadémiára vonatkozó tanterv, annyi körvonalazódik a törvényből, hogy meg kívánta szüntetni az ún. előkép-teóriát és a szakmai képzésre, benne a gyakorlati képzésre helyezte a hangsúlyt: „9. § (1) Tanítóképző-akadémián hit- és erkölcs-tant, elméleti és gyakorlati nevelési és tanítási ismereteket, magyar művelődési és társadalmi ismereteket, gazdasági és egészségügyi ismereteket, éneket, zenét és testnevelést kell tanítani.”

A háborús időszakban megtorpant átalakító törekvések a második világháború befejeződése után folytatódtak, és az egységes felsőfokú általános iskolai pedagógusképzésről folytatott viták részeként jelentek meg. Egy rövid ideig tartó kísérlet után a tanítóképzés újra középfokú lett, először négy osztályos pedagógiai gimnáziumokban, majd 1950-től négyéves tanítóképző intézetekben folyt, amelyhez egy éves gyakorlóév társult (Ladányi, 1990, p. 51–53). Mindkét iskolatípusban a pedagógiai és tanítási gyakorlatok óraszama együttesen 18 volt, ebből kilenc órát tett ki a tanítási gyakorlat, amely az összóraszám 6,7%-át jelentette. A tanítóképzés formájáról és tartalmáról folytatott viták azonban nem zárultak le, hanem tovább folytatódtak az ötvenes években is: felsőfokú vagy középfokú; általános műveltséget vagy szakképzést preferáló legyen-e a képzés. A szakmai vitákat politikai döntés zárta le, s ennek eredményeként 1959 szeptemberében megindulhatott Magyarországon az érettségire épülő felsőfokú tanító- és óvóképzés.⁴

A felsőfokú képzés első szakasza (1959–1995) – Tanító vagy „kis” tanár?

A felsőfokú képzés 1959-ben megjelent első tanterve a gyakorlati képzés arányát tekintve óriási előrelépést jelentett. A gyakorlati képzésre fordított idő közel 25%-a lett a képzés összóraszámának, beleértve a féléves külső iskolai gyakorlat óraszámát is (288+451). Ez a változás azt jelzi, hogy a korábbi szakmai viták eredményei beépültek a tantervbe. A tanítóképzés az ún. előkép-teória, valamint az általános műveltségi tartalmakat közvetítő tantárgyak felől erőteljesen a szakképzés

⁴ 187/1958. (M.K 23.) MM utasítás

irányába mozdult el. A felsőfokú képzés gyakorlati óraszámainak változásait nyomon követve azonban 1976-ig újra fokozatos csökkenést figyelhetünk meg (Romankovics, 1985; Bollókné, 1990; Ladányi, 1990).

Az 1976-os tanterv jelenti a mélypontot, amikor a gyakorlati képzés a képzés összes óraszámának csupán 12%-át tette ki, a külső iskolai gyakorlat időtartama pedig egy hónapra redukálódott. A tanítóképzést tantervtörténeti aspektusból vizsgáló kutatók (Bollókné, 1990; Ladányi, 1990) álláspontjával egyet értve azt mondhatjuk, hogy a hangsúlyeltolódás háttérben ismét a tanítói professzióról kialakult kép változása áll. A képzés felsőfokúvá válása, 1975-ben a felsőfokú intézetek főiskolai szintre való emelése, a képzési idő három évre való kiterjesztése, valamint néhány városban (pl. Szombathely, Nyíregyháza) a felsőfokú tanítóképző intézetek és a tanárképző főiskolák fúziója következtében újra felmerült az egységes általános iskolai pedagógusképzés koncepciója, azaz a tanítói és a tanári professzió integrálása.

Jogosan merülhet fel a következő kérdés: hová tűntek a gyakorlati képzéstől elvett óraszámok? Egy részüket a tanítóképzést a tanárképzéshez közelítő szak kollégiumok, másik részüket a szaktárgyak (pl. matematika, magyar nyelv és irodalom stb.) kapták meg. A tanterv/óraterv átrendezésének háttérben meghúzódó okokat érdekes adalékokkal egészíti ki Romankovics András egy 1985-ös írásában. Eszerint: „A tantervkészítők úgy vélték, hogy az élő közegben lefolytatott tanítási gyakorlatok számának nagyfokú visszaesése ellensúlyozható például a 70-es évek közepétől minden képzőben kiépülő ZTV-technikával, melytől azt lehetett remélni, hogy az iskolát beviszik a tanítóképzésbe” (Romankovics, 1985, p. 70). Romankovics másik okfejtése is elgondolkodtató. A tanítóképzés főiskolai rangra emelése, a hallgatói létszám erőteljes növekedése következtében egyre több olyan oktató került a képzésbe, akik inkább elméleti, mintsem gyakorlati szakemberek voltak, s ezáltal a „nem tanítóképzés-specifikus elméleti képzés magas arányának fenntartása oktatói érdeké is válik”. S ennek a folyamatnak következménye, hogy a „döntési hierarchiában az elméleti képzés hívei erősödnek meg”, mintegy generálva és fenntartva a későbbiekben is ezt a folyamatot (Romankovics, 1985, p. 72).

Az 1980-as tanterv némiképp korrigálta az előző hibáit (pl. a szak kollégiumok számát egyre csökkentette), s ezzel együtt valamelyest erősödött benne a gyakorlati képzés is. A gyakorlat összóraszámán belüli aránya 14%-ra emelkedett, s az

1986-ban elkészült tantervben (1987-től tantervi irányelvek)⁵ már 14%-ot ért el. Bizonyára jelentős szerepet játszott ebben az 1980-as években kibontakozó kritikai szakirodalom, amely a tanítóképzés legproblematisabb kérdéseit hozta felszínre, köztük a gyakorlati képzés arányát és minőségét (Hunyadyné, 2012). Ezzel együtt a képzési rendszert megújító kísérletek sorozata zajlott számos képzőhelyen: pl. Jászberény, Sárospatak – képességfejlesztő, értékközvetítő tanítóképzés; Nyíregyháza, Szombathely – a tanári és tanítói képzés összekapcsolása; Kecskemét – a tanítói és óvodapedagógusi képzés összekapcsolása (Fábián, 1989). S nem utolsósorban ekkor indult el a budai képzőben a négyéves kísérleti tanítóképzés, amelyben nagy hangsúlyt kapott a gyakorlati képzés mennyiségének és minőségének növelése, valamint rendszerszerűvé tétele.

A felsőfokú képzés második szakasza (1995-től napjainkig) – Integratív tanítói szerep

A budai képzőben kidolgozott négyéves képzési koncepció országos modellé vált, s a korábbi tanterveket, tantervi irányelveket felváltó kimeneti szabályozás (képesítési követelmények) 1994-ben már erre épült.

1995-ben országszerte elindult a négyéves, műveltségi területekkel bővített tanítóképzés. A gyakorlati képzés aránya tovább erősödött (20%), s az összefüggő külső gyakorlat időtartama nyolc-tíz hétre növekedett. Ezek a változtatások nem pusztán a formalitás kedvéért történtek, hanem tükrözik a tanítói professzióról kialakult kép újabb változását. A négyéves képzés kidolgozói a képzés integratív erejét kívánták megerősíteni (a tanító nem „kis tanár”), részben a pálya tradicionális értelmezése, másrészt pedig a közoktatás igényei miatt (Hunyadyné, 2012, p. 43–44).

A gyakorlati képzés képzésen belüli aránya a bolognai folyamatra való áttérés, a kreditalapú képesítési követelmények (2006, 2016, 2019) megjelenése után sem változott jelentősen. A kötelezően előírt 240 kreditből 40–50 kreditet fordíthatnak az intézmények a gyakorlatra, amely az összkreditszám 17–20%-át teszi ki, s az összefüggő külső gyakorlat időtartama is változatlan maradt.

⁵ Az 1985-ös oktatási törvény megszüntette a kötelező centrális tanterveket, helyettük rugalmasabb, tantervi irányelvek jelentek meg, amelyek teret biztosítottak a helyi elképzeléseknek is. *A tanítóképzés tantervi irányelvei* elsőként készült el a felsőoktatásban (Hunyadyné, 2012, p. 40)

A gyakorlati képzés szervezeti formái és tartalmi kérdései

A tanítóképzés gyakorlati képzésének ma is használatos alapelemei már az első képzési próbálkozásokban, valamint az 1868. évi XVIII. törvényt követő állami tanítóképzést szabályozó tantervekben is felfedezhetők. A jelöltek feladataiban a fokozatosság érvényesült: megfigyelés, próbálkozás, tanítás. A mintatanítások megtekintése után a növendékek a gyakorló iskolai tanítók irányításával végzett előkészületek után tanítottak, majd előre rögzített megfigyelési szempontok alapján bírálták a látott órát (Molnár, 2007). A gyakorlat rangját bizonyítja, hogy a hároméves képzést követően csak egy vagy két év tanítási gyakorlat után lehetett képesítő vizsgát tenni. A képzés négy évre emelését követő tantervek (1881, 1882) a neveléstani és módszertani tárgyakhoz kapcsolódóan írtak elő második osztályban „tanítási látogatásokat” (hospitálásokat) a jelöltek számára, a harmadik, negyedik osztályban pedig gyakorlótanításokat a képzősök számára. A tanterv következetesen hangsúlyozta a jelöltek felkészítésének fontosságát, amelyet a gyakorló iskolai tanítónak és a módszertan tanító tanárnak együtt kellett végeznie. A jelölt által megtartott órát pedig mindig „tanácskozás” (megbeszélés) követte. Az 1881, 1882-ben kiadott tantervek viszont a külső összefüggő gyakorlatot eltörölték.

Az 1903-as és az 1911-es tantervek a tanítási gyakorlatok célját a következőképpen határozták meg: pedagógiai elvek szemléltetése, és metodikai jártasságok megszerzése. A tanítási gyakorlatok a harmadik osztályban kezdődtek a gyakorlóiskolában, a hármasság elve itt is érvényesült (előkészítés, tanítás, megbeszélés). Két hónapig tartó megfigyelés után a növendékeknek próbatanításokat kellett tartaniuk beszéd- és értelemgyakorlatok, olvasás, írás, és számolás körében. A gyakorlatot a pedagógia tanára, valamint a gyakorlóiskola vezetője irányította. Negyedik osztályban a gyakorlati terepek megváltoztak: a tanítási gyakorlat színhelye az osztatlan népiskola, valamint az ismétlő iskola lett. A növendékek feladatai ugyanazok maradtak, gyakorlati munkájukat a gyakorló iskolai tanító, a módszertan és a szaktárgyat oktató tanárok együttesen irányították.

A gyakorlati képzés szabályozásának tekintetében lényegesebb előrelépést jelentett az 1925-ös tanterv. A dokumentum harmadik fejezete részletesen írja le – mintegy szintetizálva a megelőző tantervek vonatkozó részeit – a gyakorlati képzés rendjét és tartalmi követelményeit. A címben rögtön észrevehető egy lényeges változás: *Nevelési és tanítási gyakorlat*, azaz a tanítási feladatok nevelési feladatokkal egészültek ki. A gyakorlati feladatok az egyes osztályokra részletesen lebontva

szerepeltek. Negyedik osztályban – kellő számú hospitálást követően – az olvasás-írás, továbbá az első és második népiskolai osztálybeli számtan, beszéd- és értelemgyakorlat, ének és testgyakorlás módszeres tanításának begyakorlása volt a feladat. Az ötödik osztályban a népiskola 3–6. osztályának tagozatai alapján kellett csoportokba osztani a jelölteket úgy, hogy valamennyi tárgy oktatásában gyakorlatot szerezhessenek. Új elemként került be a tantervbe a *Pedagógiai gyakorlat*, amely gyermektanulmányi vizsgálatokat, kísérleteket, tudományos írások megismerését és megbeszélését foglalta magában, azzal a céllal, hogy a növendékek „a gyermek testi, értelmi és erkölcsi világát minél jobban megismerjék”. A gyakorlat során kitekintést kellett kapniuk a továbbképző oktatásra (ismétlő iskola) és a népművelés egyéb ágaira, pedagógiai kirándulások keretében meg kellett ismerkedniük más népiskolákkal, kisdédóvókkal, gyógypedagógiai intézetekkel is. Amint látható, a feladatok igen sokrétűek voltak, és egyre inkább szétfeszítették a tanítóképzés időbeli kereteit. A jelöltek gyakorlati munkájának irányítása továbbra is a gyakorlóiskolai és képzőbeli tanárok közös feladata volt.

Ahogy írásunk előző alfejezetében már szoltunk róla, az 1938-as törvényhez, amely érettségire épülő kétéves tanítóképző akadémiák felállítását rendelte el, nem készült tanterv, a tanítóképzés reformjai elakadtak a második világháború időszakában, így nem tudjuk, hogyan épült volna fel az akadémiai gyakorlati képzés.

Ha a gyakorlati képzés vonatkozásában meg akarjuk vonni az 1945 előtti középfokú képzés mérlegét, akkor azt mondhatjuk, hogy 1925-re kialakult a képzés szisztematikus, fokozatosságra épülő rendszere. Az első és második évfolyamokon egyénileg és/vagy csoportosan hospitáltak a növendékek, a hospitálásokról megfigyelési szempontok alapján naplót vezettek, amelyek az aktuálisan tanult tantárgyakhoz szorosan kapcsolódtak. Negyedik, ötödik évfolyamon pedig rendszeresen részt vettek bemutató tanításokon (mintatanításokon), tervezeteket írtak, társaik előtt próbatanításokat végeztek, s csak ezután tartottak órákat önállóan. A fokozatosság az óratervek kidolgozásának részletességében és az önállóság fokában is érvényesült. Megállapíthatjuk, hogy a gyakorlati képzés tekintetében a középfokú képzés mennyiségi és minőségi szempontból elegendőnek mondható munícióval bocsátotta ki a hallgatókat (Molnár, 2007).

Ahogy azt már említettük, az 1945 után létrehozott pedagógiai gimnáziumok nem váltak be, különös tekintettel érvényes ez a megállapítás a gyakorlati képzésre. Az oktatásügy gyorsan korrigált, 1950-ben újra visszatért a négyéves tanító-

képzés (+ egy év gyakorlóév). A gyakorlati képzés szempontjából kiemelendő, hogy a tantervet követően 1951-ben kiadták a gyakorlati kiképzés szabályait. A szabályzat új szakkifejezéseket vezetett be: *hospitálás* helyett *látogatás*, *mintatanítás* helyett *bemutató tanítás*, *próbatanítás* helyett *gyakorló tanítás*, *bírálat* helyett *megbeszélés*, *főbírálo* helyett *helyettes tanító*. A gyakorlati képzés rendje és formája is megváltozott valamelyest. A növendékek már az első és második osztályban csoportos hospitálásokon vettek részt, ami második osztályban egyéni látogatásokkal egészült ki. Harmadik és negyedik osztályban mindezek a tevékenységek gyakorló tanításokkal egészültek ki, valamint tanyai iskolák és más tanítóképző intézetek meglátogatásával. Tekintettel arra, hogy a tanyai iskolákban összevont osztályokban folyt a tanítás, a gyakorló iskolákban is indítottak ilyen osztályokat, azzal a céllal, hogy a jelöltek felkészülhessenek erre a sajátos feladatra is (Molnár, 2007, p. 111–113). Régi-új elemmel is gazdagodott a gyakorlati képzés, visszatért a képesítő vizsgát megelőző gyakorlóév a prepák számára. A gyakorlóév beiktatása kettős célt szolgált, a tanítói készségek elmélyítése, a hivatástudat erősítése mellett az akkori kormányzat ezzel kívánta enyhíteni a tanítóhiányt.⁶

Az 1950-es években ismét egyre több szakmai fórumon merült fel a tanítóképzés felsőfokúvá tétele, s mint az közismert, 1959-ben valóra is vált. A gyakorlati képzés tekintetében, ahogyan azt az előző fejezetben már bemutattuk, jelentős előrelépés történt, ugyanis képzésbeli aránya a korábbiaknál lényegesen magasabbra emelkedett (közel 25%), és féléves külső iskolai gyakorlattal egészült ki. A tanítóképzés a felsőfokúvá válás mellett megőrizte és továbbfejlesztette a középfokú képzés tradícióját, a professzióra való módszeres felkészítést. Az 1959-es tanterv leszámolt az előkép-teóriával, és a középiskolában elsajátított tananyagot sem kívánta újratanítani. A tantervben felsorolt tantárgyak sora metodikai, tantárgy-pedagógiai szempontból érintkezett az általános iskolai tantárgyakkal (Bollóné, 1990; Németh, 1990). A módszertancentrikus szemlélet a tanítóképzés szakképzésjellegét erősítette.

Az 1965-ben megjelent *Útmutató* a korábbiaknál részletesebben írta le a gyakorlati képzés célját, szervezeti formáját, tartalmát, a képzést irányító és a képzésben részt vevő szakemberek és hallgatók feladatait, magában foglalva a területi szakmai gyakorlatot is.

Mivel az 1960-as évek végétől kezdődően újra előtérbe került az egységes pedagógusképzés gondolata, az óvodapedagógusi, tanítói és tanári professzió egy-

⁶ Központilag kijelölték a gyakorlóév helyét, szabályozták a továbbtanulást, a végzetek mindössze 20%-a tanulhatott tovább (Ladányi, 1990).

máshoz való közelítése, így az 1970-es tantervben már érezhető ennek hatása. A külső iskolai gyakorlat időtartama egy hónapra zsugorodott, a szakkollégiumokhoz rendelt gyakorlati óraszámok pedig gyengítették a tanítói professzióra való felkészítést. Meg kell említenünk azonban azt is, hogy az 1970-es tanterv előrelépést is jelentett a korábbiakhoz képest. Az 1965-ös *Útmutató* a gyakorlati képzés céljainak meghatározásakor külön szerepeltette az iskolán és tanórán kívüli feladatokra való felkészítést, az 1970-es tanterv óra- és vizsgatervében pedig tantárgynév-módosítást is megfigyelhetünk: tanítási gyakorlat helyett iskolai gyakorlat szerepel. Mindez nem pusztán elnevezésbeli változás: azt mutatja, hogy a tanítóképzés egyre inkább komplex pedagógusi feladatokra kívánta felkészíteni a jelölteket. De ezzel párhuzamosan olyan, a képzés szempontjából nem igazán előnyös gondolkodásmód is megjelent, amely szétválasztani, később pedig szinte szembeállítani igyekezett egymással az elméleti és gyakorlati képzést. A főiskolai szintű és rendszerű képzés még inkább erősítette ezt a tendenciát (Deli, 1994).

Az 1973-ban, valamint 1976-ban megjelenő integrált tantervek – a tanárképző és tanítóképző főiskolák, továbbá az óvónőképző intézetek nappali és levelező tagozata számára – az egységes pedagógusképzés szellemében készültek. A tanítóképzés főiskolai rangra való emelkedése, az időkeretet tekintve, a gyakorlati képzés mélypontját jelentette. Egyetlen pozitív változás, hogy bővült a gyakorlati képzés spektruma, az egyhónapos külső tanítási gyakorlatot megelőzően a hallgatóknak a gyakorló iskolában kéthetes egyéni gyakorlatot is kellett teljesíteniük.

Ahogy az első fejezetben már rámutattunk, a gyakorlati képzés visszaszorulásának egyik oka a tanárképzéshez való közelítés, az elméleti képzés bővülése a két kötelező szakkollégium választása miatt. De bizonyára szerepet játszottak ebben egyéb okok is. A tanítóképzésben dolgozó szakemberekben talán túlzott mértékben működött a felsőoktatásnak, főiskolai szintnek való megfelelés. A felsőfokúvá váló tanítóképzés sokáig identitászavarral küzdött. S ebből a rosszul értelmezett, a felsőoktatásnak minden áron megfelelni akarásból – „nehogy azt gondolják, mi nem vagyunk elég tudományosak” – szorult háttérbe a gyakorlati képzés (Bollókné & Hunyady, 2003). A szakma azonban rövidesen korrigálni igyekezett.

1976-ot követően a gyakorlati képzés óraszámai újra növekedni kezdtek, és a tartalom is gazdagodott. Ekkor jelent meg a gyakorlati képzésben a *Csoportos pedagógiai gyakorlat* című tantárgy, amelynek elsődleges célja az volt, hogy a pszi-

chológia által kidolgozott új eljárások (tréningek) segítségével a tanítójelöltek jobban megismerjék saját képességeiket.

Az 1980-as évek második felében a budai képzőben – hosszú kutató-, elemző és előkészítő munkát követően kísérleti jelleggel elindult a négyéves tanítóképzés, amelynek egyik célja a gyakorlati képzés súlyának, rangjának helyreállítása, valamint rendszerszerűvé tétele volt. A kísérleti képzést követően az 1994-es képesítési követelmények (a Kormány 158/1994. sz. rendelete) már a négyéves képzés alapján készült el. Nagy előrelépésnek tekinthetjük, hogy nemcsak arányaiban növekedett a gyakorlati képzésre fordított idő, hanem – megőrizve a középfokú képzés hagyományait – az ún. konkurent modellt követve a képzés kezdetétől annak egész folyamatán zajlott. Kialakult és rögzült a szisztematikus építkezés a jelöltek tevékenységét (megfigyelés, részfeladatok, önálló tanítás és egyéb feladatok); a gyakorlat időtartamát (egynapos, több napos, két hónapos); a társas jelleget (egyéni és csoportos) és a hallgatói önállóságot (részletes irányítás, önálló felkészülés és értékelés) tekintve egyaránt. A négyéves képzés megalkotói a tantervkészítés során igyekeztek megteremteni az elméleti és gyakorlati képzés összhangját. Lényeges változás, hogy a képzés utolsó félévében a külső szakmai gyakorlat időtartama két hónapra növekedett, amelyhez gyakorlatkísérő, tapasztalásokat megbeszélő szeminárium is kapcsolódott (Hunyadyné, 2012).

A képesítési követelmények megjelenése a magyarországi felsőoktatásban megszüntette a központilag kiadott tanterveket, viszonylag nagy szabadságot adva az intézményeknek a saját óra- és vizsgaháló kialakításában. A tanítóképzésben viszont létrejött egy olyan szakmai szervezet, az *Országos Tantervfejlesztő Bizottság*⁷ (1994), amely szakmai konszenzus alapján koordinálta a helyi tantervek kialakítását, és ajánlásokat fogalmazott meg a képzőhelyek számára, beleértve természetesen a gyakorlati képzés struktúráját és tartalmát is.

A 2000-es év azonban új helyzetet teremtett a magyarországi felsőoktatásban, amely nem hagyta érintetlenül a tanítóképzést sem. Az integráció következtében megszűntek a tiszta profilú tanítóképzéssel foglalkozó intézmények (az egyháziak kivételével), a tanító szak egy lett a sok közül, a döntéshozatali hierarchia megváltozott. Ez a változás a gyakorlati képzésre is hatással volt, és napjainkban is érezheti hatását. (Erről a következő részben kívánunk beszélni.)

⁷ Ma is működik *Programfejlesztő Bizottság* néven.

A kreditrendszer bevezetése, valamint a Bologna-folyamat a tanítóképzést viszonylag érintetlenül hagyta, a gyakorlati képzés sem arányát, sem tartalmát tekintve nem változott lényegesen.

A gyakorlati képzés szinterei, a gyakorlati képzésben részt vevő szakemberek

Ahogy írásunk első részében már idéztük, az Eötvös-féle törvény 82.§-a a tanítóképzők mellett elemi iskolák felállításáról is rendelkezett. A tanítójelöltek gyakorlati képzése közel másfél századon keresztül elsősorban gyakorlóiskolákban zajlott, minden képzőhelynek volt saját fenntartású közoktatási intézménye. (Az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Iskoláját 1869-ben alapították.)

A gyakorlóiskoláknak és a képzőknek azonos telken kellett felépülniük, közös udvarral kellett rendelkezniük. Ez nem csupán kényelmi és időtakarékosági szempontokat szolgált, hanem komoly és figyelemre méltó szakmai célokat is mind a jelöltek, mind pedig a tanárok számára. A növendékek így a szünetekben is gyakorolhatták a gyermekekkel való foglalkozást, spontán nevelési szituációkban próbálhatták ki magukat, s tapasztalataik a pályaszocializáció fontos részeivé váltak.

A képzőhely és a gyakorlóiskola közös irányítás alá tartozott, ez a szimbiózis az elméleti és gyakorlati képzés elválaszthatatlanságát, valamint paritását is szimbolizálta. A gyakorlóiskolai tanítók és a képzős tanárok egy tantestületet alkottak, együtt dolgoztak. A középfokú képzést szabályozó tantervekből (pl. 1881, 1882; 1911, 1925) kiderül, hogy a növendékek gyakorlati munkájának irányításában a pedagógiát, módszertant tanító tanároknak szorosan együtt kellett működniük, de az ún. elméleti tantárgyakat oktató tanároknak is figyelemmel kellett kísérniük a tanítójelöltek gyakorlati tevékenységét. Az elméleti és gyakorlati képzés egymást erősítő összekapcsolódása nemcsak a középfokú tanítóképzés idején működött kiválóan, hanem a felsőfokúvá válás kezdeti időszakában is. A felsőfokú tanítóképzők oktatói többnyire olyan szakemberek voltak, akik részt vettek a középfokú képzésben, és az Apponyi Kollégiumban⁸ szerzett tanító- és tanítónőképző intézeti tanári végzettséggel rendelkeztek.

A felsőfokú képzők többnyire ugyanabban az épületben folytatták tevékenységüket, ahol a középfokú képzés folyt, így a gyakorlóiskolával való közös udvar to-

⁸ Az Apponyi Kollégium: Tanító- és tanítónőképző intézeti tanárok speciális képzőintézménye. 1906–1949 között működött.

vábbra is megmaradt. A képzés főiskolai szintre való emelésével azonban lazulni kezdett a gyakorlóiskolák és a képzőintézmények kapcsolata. Bár a gyakorlóiskolák a főiskolák fenntartásában működtek, a tanítók és az oktatók nem alkottak már egy tantestületet, a közöttük lévő szakmai kapcsolat is egyre inkább gyengült. A tradicionális együttműködés felbomlását a rendszerváltást követően kialakult felsőoktatási expanzió is generálta. A hallgatói létszám növekedése következtében a gyakorlóiskolák több helyen nem tudták teljes egészében felvállalni a tanító szakos hallgatók gyakorlati képzését, így szükség volt olyan bázisiskolai (partneriskolai) hálózat kialakítására, amely intézmények vállalták a hallgatók felkészítését.

Az elméleti és gyakorlati képzésben dolgozó szakemberek közötti távolságot a 2000-es felsőoktatási integráció, s az integrációt követő infrastrukturális fejlesztés, felsőoktatási campusok kialakítása több képzőhelyen még tovább erősítette. A térbeli távolság (vagy a gyakorlóiskola, vagy az egyetem, főiskola költözött új helyre), valamint az akkreditációs követelmények által diktált minősítettségi kényszer következtében kialakuló szemléletbeli változás megbontotta az elméleti és gyakorlati képzés tradicionális egységét és egyensúlyát.

A tanítóképzés gyakorlata mindig kiemelt figyelmet szentelt a gyakorlati képzésben részt vevő tanítók (szakvezetők, gyakorlatvezetők) felkészültségének. A középfokú képzés időszakában, majd a felsőfokú képzés első tizenöt évében a gyakorlóiskolai tanítóknak vizsgát kellett tenniük. A vizsga anyagát a tanítóképzős tanterv alapján kijelölt pedagógiai, pszichológiai és módszertani ismeret képezte. Sajnos ez a tradíció a főiskolai szintre való emelkedéssel több, mint húsz évre megszakadt, s csak az 1990-es évek második felében indult újra szakmai továbbképzések, szakirányú továbbképzések formájában (Deli, 1994).

2015-ben igen kedvezőtlen változás történt néhány állami képzőhelyen a gyakorlati képzést illetően. Megszakadt az eötvösi tradíció, több intézmény (finansziális okok miatt) kénytelen volt lemondani gyakorlóiskolájáról, ezen iskolák állami fenntartásba kerültek. A gyakorlóiskolák szerepét ún. partneriskolák vették át, amelyek együttműködési megállapodás révén kapcsolódnak a képzőintézményekhez. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a partneriskolákkal való magas színvonalú szakmai együttműködést finanszírozási gondok is nehezítik. A partneriskolai gyakorlatvezetők munkáját a felsőoktatási intézményeknek kell honorálniuk, az alacsony normatíva azonban nem teszi lehetővé a gyakorlati képzésbe bevont szakemberek munkájának méltó megbecsülését.

A gyakorlóiskolák létjogosultságát megkérdőjelező álláspontok az 1960-as évektől kezdődően fel-felbukkantak és bukkannak ma is a pedagógiai szakirodalomban, a pedagógusképzést érintő diskurzusokban (Ágoston, 1973). A gyakorlóiskolák ellenzői azzal érvelnek, hogy ezek az intézmények nem a pedagógiai valóságot mutatják a jelölteknek, infrastrukturális feltételeik jobbak az átlagnál, s nem utolsó sorban válogatott, jobban felkészült szakemberek tanítanak bennük. Az sem elhanyagolható, hogy a gyakorlóiskolák elitintézményként funkcionálnak, ahová különböző szelekciós mechanizmusok folytán rendezett, többnyire a középosztályhoz tartozó, tanulásra motivált családok gyermekei kerülnek be. Nem vitatjuk, hogy ezek között az érvek között vannak megszívlelendők is. Ugyanakkor meggyőződéssel állítjuk, hogy a képzés szempontjából hasznosabb, ha kezdetben követésre érdemes mintákat (óravázlatokat, pedagógiai módszereket, tanítási órákat) látnak a tanítójelöltek, s a végzéshez közeledve, ismeretekkel és tapasztalatokkal felvértezve a két hónapos összefüggő külső szakmai gyakorlaton találkoznak összetettebb pedagógiai feladatokkal, nehézségekkel.

A partneriskolákkal való kapcsolattartás – már csak a földrajzi távolság okán is – igen nehézkes, s ezáltal az elméleti képzésben részt vevő oktatók (pedagógia, pszichológia, szakmódszertanok), valamint a gyakorlati képzésben részt vevő tanítók tradicionális együttműködésének fenntartása szinte lehetetlen. Emellett még egyéb érveket is fel lehet sorakoztatni a gyakorlóiskolák fenntartása mellett.

A gyakorlóiskolának a tanítójelöltek felkészítése mellett egyfajta laboratórium-funkciót is be kell tölteniük. Az intézményvezetőknek, szakvezetőknek, mentoroknak részt kell venniük a szaktanszékek oktatóval együttműködve pedagógiai kutatásokban, kísérletekben, s lehetőség szerint bevonni ebbe a munkába a jelölteket is.

A gyakorlóiskolának a pedagógus-továbbképzésekben is nagyobb szerepet kellene vállalniuk, a város, a megye pedagógusai számára megbeszéléssel egybe kötött bemutató órákat, szakmai workshopokat kellene tartaniuk. A jó gyakorlatokat laboratóriumi környezetben bemutató iskolák tehát nélkülözhetetlenek a tanítóképzésben, de nyilvánvaló, hogy szükségük van a tanítójelölteknek a közoktatás természetes közegében zajló tapasztalatszerzésre is, amelyet az összefüggő nyolctíz hetes külső gyakorlaton szerezhetnek meg.

Összegzés

A gyakorlati képzés tantervi arányainak, tartalmának és szervezeti változásainak vázlatos áttekintése után milyen következtetéseket vonhatunk le? Azt gondolom, bátran állíthatjuk, hogy kisebb botlások és megtorpanások ellenére a tanítóképzés mind a mai napig őrzi a középfokú képzés idején kialakult jó tradíciókat, nem adva fel a képzés professzionális jellegét. Ugyanakkor a megszüntetve megőrzés elvének megfelelően a tanítóképzéssel foglalkozó szakemberek folyamatosan dolgoztak és dolgoznak ma is az elméleti és gyakorlati képzés harmonizálásán, egyenrangúságuknak megőrzésén, valamint azon, hogy a KKK-ban rögzített kompetenciák kialakításához a gyakorlati képzés megfelelő teret biztosítson.

Természetesen ez a folyamat újabb és újabb kihívásokat állít a szakma elé. A pedagógusképzésnek, benne a tanítóképzésnek, szoros kapcsolatban kell állnia a közoktatással/közneveléssel. Az igények folyton változnak: változik az iskola-rendszer, változnak a tantervek, a pedagógus szerepe átértékelődik (pl. irányító vagy facilitátor?), feladatköre új elemekkel bővül (pl. a családtól átvett nevelési feladatok, inkluzív szemlélet). Vajon meg tud-e, vagy meg kell-e felelnie mindezen kihívásoknak a tanítóképzés, benne a gyakorlati képzés? A kérdésre egyszerre igennel és nemmel is válaszolhatunk. Nyilvánvaló, hogy a közoktatási/köznevelési igények kielégítésére való törekvésnek tükröződnie kell a képzési programokban, tantárgyi tartalmakban, a csoportos és egyéni iskolai gyakorlatokon teljesítendő feladatokban.

Ugyanakkor le kell számolnunk azzal az illúzióval, hogy minden tekintetben „kész” tanítókat tudunk kibocsátani. Fel kell ismernünk, s meg kell értetnünk a közoktatási/köznevelési szakemberekkel, hogy „aki sokat markol, az keveset fog” elkerülése érdekében meg kell óvni a képzést a felaprózódástól, felszínességtől. A gyakorlati képzés legfőbb célja, hogy olyan kompetenciákat alakítsunk ki az ismeretek, képességek és attitűdök területén, amelyek szilárd fundamentumként szolgálnak a jelöltek későbbi szakmai építkezéséhez. A szakirányú továbbképzési szakok és egyéb 30 vagy 60 órás pedagógus-továbbképzések feladata, hogy az éppen aktuális (divatos?) szaktudományi, módszertani ismereteket és nevelési elveket közvetítsék a pedagógusok számára. Vannak viszont olyan sürgető teendők, amelyeket a szakmának minél hamarabb el kellene végeznie.

Érdeemes volna reprezentatív minta alapján kvantitatív és kvalitatív módszerekkel mérni a tanítóképzés gyakorlati képzésének hatékonyságát, színvonalát a hallgatók, a gyakorlatvezetők, a képzésben részt vevő oktatók aspektusából; ta-

nulmányozni és összegyűjteni az európai országokban működő jó gyakorlatokat, s a feltáró és elemző kutatások eredményei alapján javaslatokat tenni a gyakorlati képzés tartalmának, szervezeti formáinak további korszerűsítésére.⁹

És nem utolsó sorban fontos feladat volna erősebb érdekérvényesítő tevékenységet kifejtteni annak érdekében, hogy a gyakorlati képzés finanszírozása ne csak a felsőoktatási intézményeket terhelje. A tanító szak színvonala és minősége csak úgy tartható fenn, ha az állam és a felsőoktatási intézmények között megegyezés születik a gyakorlati képzés költségeinek megosztását illetően.

Munkám végére érve köszönetemet és nagyrabecsülésemet szeretném kifejezni dr. Hunyady Györgyné Zsuzsának, aki értékes tanácsaival járult hozzá írásom koncepciójának kialakításához.

Irodalom

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában.

[https://net.jogtar.hu/getpdf?](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev)

[docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev](https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev) (2019.05. 20.)

1938. évi XIV. törvénycikk a tanítóképzésről. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93800014.TV> (2019. 05. 20.)

A magyar királyi állami elemi tanítóképezdék tanterve (1890) Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1882. évi február hó 6-án 3998. sz. alatt kelt rendeletéből. (pp. 1-14). Egyetemi Nyomda.

A tanítóképzés tantervi irányelvei (1987).

Ágoston, Gy. (1973). Egyetemi tanárképzés, gyakorlóiskolák, gyakorlóév. *Magyar Pedagógia* 73(3) 276–287.

Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei (1973). A művelődésügyi miniszter 1973. évi 117/1973. /M. K. 9./ MM. számú utasítása. Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztály.

Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei (1976). Az oktatási miniszter 1976. évi 130/1976. /M. K. 14/ OM számú utasítása. Oktatási minisztérium Tudományegyetemi és Tanárképző Főiskolai Főosztály Pedagógusképző Osztály.

Bollókné, Panyik, I. (1990). A magyar tanítóképzés tantervtörténeti előzményei és hasznosítási lehetőségeik a négyéves tanítóképzés tervezésében. In: Magyar-

⁹ A következő év annál is inkább alkalmas volna erre, mivel 2020-ban ünnepeljük a négyéves képzés elindulásának 25. évfordulóját.

- falvy L., *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés. (Helyzetfeltáró előtanulmányok)*. (pp. 13–46) T-s 4 Programiroda.
- Bollókné, Panyik, I. & Hunyady Györgyné (1995). *A négyéves tanító szak programja*. BTF.
- Bollókné, Panyik, I. & Hunyady, Györgyné (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 53(7–8), 4–16.
- Deli, I. (1994). *A gyakorlatvezetés pedagógiája. Segédkönyv a tanítóképző főiskolákon gyakorlati képzést vezetőik számára*. Csokonai Vitéz Mihály Főiskola.
- Deli, I. (szerk.) (1986). *Gyakorlati képzés. Útmutató az 1986-ban kiadott tanítóképzés tantervéhez*. Kaposvári Tanítóképző Főiskola.
- Gombos, N. (2014). Változások a hazai tanítóképző főiskolák tartalmi szabályozásában – az 1976. és az 1980. évi tanterv. In: Koós, I. & Molnár, B., *A tanítóképzés múltja, jelene III*. (pp. 136–163). Nyugat-Magyarországi Egyetemi Kiadó.
- Gönczy, Á. (1985). A gyakorlati képzés rendszerének és folyamatának néhány problémája. In: Csík, E., *A tanítóképzés kritikus pontjai. Vélemények, kutatási lehetőségek* (pp. 149–167). Oktatókutató Intézet.
- Hunyady, Györgyné (1993). A pedagógusképzés ellentmondásai és perspektívái. *Új Pedagógiai Szemle* 43(2), 15–22.
- Hunyady, Györgyné (2002). A magyar tanítóképzés a '90-es években: a közös tantervfejllesztés feladatai és eredményei. In: Bollókné, Panyik, I., *Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés* (pp. 9–18). Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Tudományos Közleményei XXII. Trezor Kiadó.
- Hunyady, Györgyné (2012). Rendszerváltás a tanítóképzésben. Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben (1986–1994). *Iskolakultúra* 22(1), 36–49.
- Hunyady, Györgyné & Magyarfalvy, L. (1990). A négyéves tanítóképzés előzményeinek és koncepciójának vázlatja. In: Magyarfalvy L., *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés. (Helyzetfeltáró előtanulmányok)* (pp. 3–9). T-s 4 Programiroda.
- Kékes Szabó, M. (2002). A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. *Iskolakultúra* 13(3), 17–24.
- Laczkóné, Riba, M. (1984). A tanítóképzés struktúrájának és tantervének változásai 1959-től 1980-ig. In: Szekerczés Dr., P. *Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei. Különkiadás*, (pp. 47–54). Debreceni Tanítóképző Főiskola.
- Ladányi, A. (1990). A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvy, L. *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés* (pp. 47–64). T-s 4 Programiroda.

- Molnár, B. (2007). A középfokú tanítóképzés története 1945-től a felsőfokúvá válásáig. Doktori disszertáció. ELTE, PPK. https://ppk.elte.hu/file/molnar_bela_dissz.pdf (2019. 05. 29)
- Németh, A. (1990). *A magyar tanítóképzés története (1775–1975)*. Főiskolai Füzetek 11.
- Papp, J. (1977). *A gyakorlati képzés módszertani kérdései*. Bessenyei György Tanárképző Főiskola.
- Romankovics, A. (1985). Tantervek, jegyzetek, szaktárgyak a tanítói gyakorlat mérlegén. In: Csík, E., *A tanítóképzés kritikus pontjai. Vélemények, kutatási lehetőségek* (pp. 61–116). Oktatáskutató Intézet.
- Szakál, J. (1934). A magyar tanítóképzés története. http://mtdaportal.extra.hu/books/szakal_janos_a_magyar_tanitokepzes_tortenete.pdf (2019. 05. 20)
- Szövényi, Zs. (1980). *A tanítóképző főiskolák tanterve*. Oktatási Minisztérium kiadványa.
- Tanterv a tanító(nő)képzők számára* (1951).
- Tanterv a tanítóképző intézetek számára* (1959). A művelődésügyi miniszter 1958. évi 187/1958. (M. K. 23.) MM számú utasítása.
- Tanterv a Tanítóképző Intézetek számára* (1970). A művelődésügyi miniszter 1970. évi 125/1970. (M. K. 12.) MM számú utasítása.
- Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek részére* (1964). A művelődésügyi miniszter 1964. évi 140/1964./M. K. 15./MM számú utasítása.
- Tanterv és tantervi utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónő-képző intézetek számára* (1911). M. Királyi Tudományegyetemi Nyomda.
- Tanterv és utasítás a m. kir. állami tanító- és tanítónő-képző intézetek számára* (1925). Egyetemi Nyomda.
- Útmutató* (1965). Útmutató a Tanítóképző Intézetekben folyó gyakorlati képzéshez. kézirat.

Practical training and teacher training

The study follows the development of the practical training of Hungarian state teacher training from the beginning to the present day (1869–2019). It explores the reasons for change, including the innovations how reflect the interpretations of the teaching profession. The study covers three areas: the proportion of theoretical and practical training, the organizational form and content of practical training, the scene of practical training and the skills of the Mentor Teachers.

Keywords: teacher training, practical training, teaching profession, profession history