

# Iskolateremtők

# Interjú Hunyady Györgynével

## Endrődy-Nagy Orsolya

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetének egyetemi adjunktusa  
endrody.orsolya@ppk.elte.hu

---

*Dr. Hunyady Györgyné Dr. Gárdonyi Zsuzsanna (1942–2019) pedagógus, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar volt főigazgatója, tanszékvezetője, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar professor emeritusa, a neveléstudomány elismert művelője és képviselője, a magyar tanítóképzés vezető egyénisége volt. Egy 2016-ban készült interjújában Dr. Endrődy-Nagy Orsolya beszélgetett a „mestertanítóval” a Budai Képző 150. évfordulójára készülve. A beszélgetés szerkesztett változatával emlékezünk vissza a hazai tanítóképzés egyik emblematis alakjára.*

---

*Kulcsszavak: interjú, tanítóképzés, neveléstudomány, Budai Képző*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.2.05

*Endrődy-Nagy Orsolya: Dr. Hunyady Györgyné Zsuzsával beszélgetek a Budai Képző történetéhez készülő kötettel kapcsolatban. Arra kértünk, Tanárnő, hogy mesélj arról az időszakról, amikor főigazgató voltál 1984-1992, majd ezt követően a Neveléstudományi Tanszék vezetője 1992-2007 között. Jelenleg az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar professzor emeritusaként veszel részt a doktoranduszok munkájának irányításában. Hogyan kerültél az intézményhez, mi motivált, milyen emlékeid vannak erről az időszakról?*

Hunyady Györgyné: Az ELTE Természettudományi Karának Neveléstudományi Tanszékén dolgoztam, amikor felkértek, hogy az innen távozó főigazgató helyét átvegyem. Akkoriban a főhatóságok, a minisztérium sokrétű egyeztetés után választotta és nevezte ki az utódokat.

Amikor 1984 tavaszán megkerestek, nem kellett sokat gondolkodnom, hiszen a szakma iránti elkötelezettségem és a családi indíttatás – édesapám szintén tanító volt – mellett az is motivált, hogy már a középiskolai tanulmányaim végén tudtam, hogy milyen fontos időszak az a gyermekek nevelése, fejlődése szempontjából, amelynek támogatására egy ilyen intézményben készítik fel a leendő pedagógusokat.

1992-ben, amikor az igazgatói második ciklusból hátra lett volna még két év, úgy éreztem, abba kell hagynom addigi pályafutásomat. Éreztem, tudtam, hogy az akkori problémák másfajta megoldást igényeltek, másféle szemlélet, mint amellyel én vezettem az intézményt. Dramaturgiai szempontból olyan jól szerveztem meg a lemondást, hogy körülöttem mindenki meg volt döbbenve, nem hitték el, ami történik. 1992-ben a rendszerváltás utáni nehéz időszakot éltük, mégis, az intézmény mind szellemi, mind anyagi rendezettségét tekintve jó állapotban volt. Így azzal a tudattal állhattam fel, hogy amit magam mögött hagyok, az az utódomnak nem a kármentésről, a romeltakarításról, sokkal inkább egy jól kiépített, jó állapotban lévő intézmény továbbfejlesztéséről fog szólni.

*Jó döntésnek bizonyult ez utólag visszatekintve?*



Amikor ide kerültem, egykori munkahelyemről, az ELTE-ről kikértek a Budapesti Tanítóképző Főiskolára, s Medzrihadszky dékán úr engedélyével fizetés nélküli szabadságra mentem. A második ciklusban lehetőségem lett volna visszatérni az egyetemre, de ekkor inkább állományba kértem

magam a Budapesti Tanítóképző Főiskolára. Lemondásom után is az intézményben maradtam, megpályáztam a Neveléstudományi Tanszék vezetését. Elnyertem, s ekkor munkámnak egy újabb nagyszerű szakasza kezdődött. Ha összeszámlálom az éveket, mondhatom, hogy szakmai életem nagyobb részét itt, a tanítóképzésben töltöttem.

*Nehéz lenne szétválasztani a főigazgatói és a tanszékvezetői időszakot. A nagyobb időintervallumokat hogyan lehetne mégis kisebb szakaszokra bontva fontosabb dátumokhoz, sorsfordító eseményekhez kötni?*

Az intézménynek és nekem is fontos volt a betanulási időszak, majd viszonylag hamar, az 1985-ös oktatási törvény utáni felsőoktatásban végbemenő lényeges változások kezdete. A magyar tanítóképzés és a mi intézményünk életében is igen fontos szakasz volt ez: a törvény adott lehetőséget és biztosított keretet az intéz-

ményi autonómia kifejlődéséhez. Egészen odáig az autonómiának még a szakmai keretei sem voltak teljesen adottak: határozott, egyértelmű – kicsit iskolás, egymást sűrűn váltó – központi kötelező tantervek voltak érvényben. Ez volt az a szakasz, amikor az 1986-os tantervet kidolgoztuk, de már tudtuk, hogy az 1987-es tantervi irányelveket is elő kell készíteni, ami azután lehetővé, sőt kötelezővé tette, hogy minden intézmény kidolgozza a saját tantervét. Kicsit összecúsznak időben a dolgok, hiszen 1986-ban kezdtük el a négyéves tanítóképzés kidolgozását is itt, a főiskolán először. Ez 8 évig tartott, mert volt egy hároméves felkészülési szakasz, amelyben elemeztük a helyzetet, a teendőket, az elvárásokat, az elképzeléseket. Aprólékosan dolgoztuk ki a dokumentumokat a tartalomtól az oktatásszervezésig, majd 2-2 csoporttal, 100 hallgatóval ki is próbáltuk azokat. Az egész főiskolára kiterjedő munka volt, az intézmény minden dolgozója részt vett minden fázisban. A tanítóképzés történetében jelentős, lényeges és átfogó munka volt abból a szempontból is, hogy először történt meg a felsőoktatásban, hogy egy a korábbiaktól eltérő képzési programot kipróbáltak. Lényegében egy kísérleti akciókutatást folytattunk le. Elvégeztük a hatásvizsgálatokat, összegeztük az eredményeket. Ennek a munkának nyomán született meg 1994-ben az a miniszeri rendelet, amely előírta a tartalmilag megújított, időtartamában meghosszabbított négyéves tanítóképzést.

A főigazgatói periódusról további két-három jelentős dolgot említek még. Az egyik az annak – a bizonyos fokig új, de már korábban is felbukkanó – szemléletnek a kialakítása, megerősítése: nevezetesen, hogy a tudományos munka a tanító- és óvóképző intézményekben épp oly fontos, mint a pedagógusképzés más (egyetemi) terepén. Ezt persze el kellett tudni fogadtatni kint és bent egyaránt. Epizodikusán szép tudományos munkák folytak itt. Az egész intézményt azonban – érthetően – a tanító- és óvóképzés gyakorlati jellege (csak kevéssé a tudományos munka igényei) mozgatta. Nem volt könnyű, de sok segítőtársam volt. Főképp azok, akiknek szintén volt kutatói előéletük és munkájuk. Soha egy pillanatig nem gondoltam, hogy a tudományos tevékenység fontosabb lenne, mint a jó gyakorlati és gyakorlatias tanító- és óvóképzés, de úgy véltem, el kell találni a kettő kívánatos arányát, és az oktatókkal szemben támasztott követelményekben is egyensúlyt kell kialakítani. Ezt az egyensúlyt próbáltuk a feltételek megteremtésével létrehozni. A feltételek nem voltak fényesek, nem volt jelentős a tudományos munkára fordítható anyagi fedezet. Azok a fajta kutatások, amelyekben az intézmény erős lehetett, elsősorban tantárgy-pedagógiai kutatások, vagy erősen

alkalmazott, gyakorlatorientált kutatások voltak. Ezek megbecsültsége a tudományos világban nem túl magas. Azok a kollégák, akik a tudományos munkában is részt vettek, különös helyzetben voltak: belülről nyomás, kívülről elvárás nehezedt rájuk. Az egyensúlyt keresve és feltételeit belülről megteremtve alakítottuk át a képző belső struktúráját.

Amikor idejöttem, differenciálatlanabb volt a tanszéki struktúra. A képzésben egy-egy terület, elsősorban az anyanyelvi és a pedagógiai, pszichológiai, mindig erősebb volt; a természettudományos és a matematikai stúdiumok nem kaptak megfelelő önálló teret; a művészeti képzéseket készségi tárgyaknak tekintették csupán, a művészeti tárgyakat is egy blokkban fogták össze. Az oktatóknak sem volt ez jó, nem érezték eléggé szakirányúnak és elmélyíthetőnek a tevékenységüket. Kialakítottunk egy új struktúrát, ami hosszú távon jól bevált. Az átalakításban figyelembe vettük a képzés tudományos megalapozását, az oktatók, az oktatási területek specifikumait, a tanárok szakmai kibontakozási s ezzel együtt elégedettségük megszilárdítási lehetőségeit. Ennek a szervezetépítési folyamatnak a végiggondolása, lebonyolítása, fontos csomópont volt a kar életében.

Kiváló tanszékeink voltak. Azokban az időkben, a rendszerváltás éveiben, amikor nem volt könnyű a pedagógusképzésben dolgozni, ezek a tanszékek olyan eredményeket tudtak felmutatni, ami egyfajta védelem volt a káosz ellen, az intézmények kívülről támadása ellen is szilárd szakmai alapokat biztosítottak az oktatásnak. Érdekes lenne megemlíteni szinte valamennyi kollégát, tanszéki egységet. Például a Magyar Tanszék, ahol kimagasló individuális tudományos teljesítmények születtek, s náluk volt először alternatív program a tanítóképzésben. Óriási dolog volt ez akkor. A Matematika Tanszék a Varga-féle matematika tanítás bázisát alakította ki, majd nagyon korán informatikai programot dolgozott ki, ami akkor még nem nagyon volt a felsőoktatásban. A Neveléstudományi Tanszék évtizedeken keresztül a pedagógiát oktatók továbbképzésének központja volt. Az önálló Rajz (majd Vizuális Nevelési) Tanszék teljesen más szemlélettel működött Bálványos Huba vezetésével, mint korábban. Olyan egyesületet – Vizuális Képzők Egyesülete – hoztak létre újdonságként a hazai felsőoktatásban, amely átfogta a teljes képzési vertikumban oktató szakembereket az óvodapedagógusoktól a képzőművészeti egyetem tanáraiig. Az Ének-zene Tanszéken jobbnál jobb karvezetők voltak, ők merték először az egyházi zene irányába tágítani az énekkari repertoárt. A Társadalomtudományi Tanszék első volt a tanítóképzők között az országban, mely nyitott volt a filozófia, az etika felé, és a tantervek egész tartalmát átala-

kították. A Természettudományi Tanszék miközben kiépített egy modern laboratóriumot, felkészült arra a szemléletváltásra is, amely szerint a 6-10 éves korban a természeti környezetet a maga komplexitásában célszerű megismertetni, s akkor sem az ismereteket kell halmozni, hanem a természettudományos módszerek révén a gondolkodást, a világhoz való viszonyulást kell fejleszteni. Az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék – ahol eredetileg csak orosz nyelv oktatása folyt – 1989-ben kapta a feladatot a többnyelvűség, a választási lehetőség kidolgozására. Szükség volt az oktatógárda fiatalítására, de közben a kollégák is tanultak, az orosz tanárok átképzése folyt. A tanszékeknek saját profiljuk lett, és ezt képviselték kifelé is új feladatokat ellátva.

*Milyen integrációs törekvések zajlottak ebben az időszakban?*

Lényeges volt az 1993-as felsőoktatási törvény a főiskola szempontjából és az egész felsőoktatás szempontjából is. A megelőző időszakban – a törvény-előkészítés periódusában – igen erős törekvés volt az intézmények integrálására. Teljesen érthető, a felsőoktatás rendszere valóban széttagolt volt. Nem volt gazdaságos, szakmailag kihasználható. De mi nem akartunk integrálódni sehová. A kényszerintegrálódást megúsztuk, az egész felsőoktatás is. Jöttek létre integrált intézmények, de nem volt kötelező. Az évtized végén azonban nagy, sorfordító eseményre vált az 1999-2000-es integrálódási folyamat.

Akkor már Dr. Kelemen Elemér volt a főigazgató, de a különböző bizottságokban mi is ott voltunk intézményi képviselőként. Két út állt előttünk: létrehozni egy budapesti integrált pedagógiai főiskolát, vagy az ELTE-hez csatlakozni. Én az utóbbi lehetőség pártján voltam. Ha az önállóságunkat nem tudjuk megőrizni, szakmailag jobb egy nagy múltú egyetemhez csatlakozni, mint egy bizonytalan jövőjű főiskolához. Talán igazam volt. Azt gondolom, például az integráció segítette a tanítóképzés zsákutcás jellegének megszüntetését.

*Ez, hogy történt?*

A 2000-es évek derekán a bolognai folyamat részeként átalakult a magyar felsőoktatás, benne a pedagógusképzés is. Megszűnt a főiskolai és egyetemi tanárképzés kettőssége, egységesen mester szinten kezdték képezni a tanárokat. A tanító- és óvóképzésben részt vevők alapszintű (BA) diplomát kaptak, de nem volt lehetőségük továbblépni mesterszakra. A megoldás az lett, hogy az ELTE újonnan alakuló karán, a Pedagógiai-Pszichológiai Karon (PPK-n), ahol – egyebek között – a

neveléstudományi mesterszak országos munkálatait is koordinálták, elfogadtak egy szakirányt, mely a kora gyermekkor pedagógiája nevet viseli. Nem titkoltan azzal a céllal jött létre, hogy azok, akik a tanító- és óvóképzésben végeztek és dolgoznak, szaktudásukat továbbfejleszthessék, mesterszintű egyetemi végzettséget szerezhessenek, doktorálhassanak.

Ezt a lépést hosszú előkészítés és harc előzte meg: az egyetemek nem akartak a kezdő szakasz pedagógusainak képzésével mesterszinten foglalkozni, meggyőzésükben a PPK segített sokat. De a szűkebb szakma is nagyon megosztott volt ebben a kérdésben. Szerették volna, ha minden tanítói szakkollégiumra ráépülhet egy mesterszak, de ez illúziónak bizonyult. Végül többen maradtunk azok, akik nem akarták, hogy a kétszintű képzés a tanítók és óvodapedagógusok belső rétegződését eredményezze (hogy alacsonyabb és magasabb végzettségű tanítók, óvónők presztízsharcokat folytathassanak a tanári szobák mélyén). Több lehetőséget láttunk a szakma lényegéhez tartozó pedagógiai műveltség szélesítésében, mélyítésében a mesterszinten.

A szakirány tartalmát egy akkor a karról koordinált pályázat keretében dolgoztuk ki. Ez volt az az első nagy HEFOP pályázat, mely a pedagógusképzés egészére kiterjedt. Munkálatait Véghegyi Józsefné irányította. Ez nagy siker volt a karnak akkor, de rengeteg munkával járt. 2006-ban (a Dr. Bábosik István egyetemi tanár által vezetett bizottságban) az én feladatomban lett a szakirány programjainak, tematikáinak, oktatási dokumentumainak kidolgozása, majd az akkreditálás után az első évfolyam megszervezése. A PPK-val kötött együttműködési szerződés alapján közel tíz évig irányítottam, gondoztam a szakirányt, azóta több száz tanító, óvodapedagógus, illetve csecsemő- és kisgyermeknevelő szerzett diplomát az ELTE neveléstudományi mesterszakjának kora gyermekkori pedagógia szakirányán. Jelentős számban (évente 3-5 fő) iratkoztak be az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájába. Többen közülük megszerezve a PhD-fokozatot alma materükben, a TÓK-on tanítanak. 2016 nyarán ezt a munkát vette át tőlem Dr. Serfőző Mónika.

*Ha mérleget kell vonni, melyik volt a legnehezebb időszak, melyiket emelnéd ki a kar és a tanítóképzés szempontjából? Talán az érzelmileg viharos integráció időszaka volt?*

Két szempontból tudnék válaszolni, személyes és a szakma, az intézmény szempontjából. Noha személyes élményeim, életem, motivációm és érdekeim, vágyaim

és a kar ügye összefonódtak, mégis ketté tudom választani. Nekem személy szerint a legnehezebb az az időszak volt, amikor idejöttem. Érthető. Voltam előtte vezető állásban, de más típusú intézményben, osztályvezetőként, tudományos munkában. Az más komplexum volt, másféle tapasztalatokat eredményezett. Ide azzal a szándékkal jöttem, hogy maximális mértékig azokra támaszkodom, akik itt vannak, és csak nagyon lassan, belülről megismerve az intézményt akarok változtatni, nem azonnal kívülről érkező vezetőként – elődöm 25 évig elég keménykezűen, elég határozott egyéniséggel és egy más politikai, társadalmi légkörben irányította az intézményt. A „kívülről jöttek” és az, hogy nő voltam, nem könnyítette meg a dolgomat. Nagyon nehéz lehetett elfogadni. Ráadásul kicsit távolságtartó meg óvatos is voltam, olyan volt a természetem. Kollégáim úgy érezhették, hogy mesterséges távolságot tartok. Másrészt sokan komoly, a tanítóképzésben évtizedeket eltöltött férfiak voltak. A helyettesi gárdát, a szakszervezetet, a pártot, mindent, ami itt volt, férfiak alkották, irányították. Természetesen sok nő dolgozott a főiskolán, de a vezetőség férfiakból állt. Ez megnehezítette a dolgom. Nem voltam járatos a vezetés adminisztrációjában sem. Volt egy tüneményes adminisztrátor az igazgatói irodában, aki a technikai dolgokban sokat segített. Ilyen közegben kellett elfogadtatnom, amit elterveztem: a képzés gyakorlati jellegét megerősíteni, a tudományos munkát kibontakoztatni, a négyéves képzést kidolgozni. Szervezeti nyelven megfogalmazva el akartam érni, hogy a tanítóképzés betagozódjon szabályosan, érvényesen a felsőoktatásba, a pedagógusképzésben teljes jogú képzési terület legyen. Az intézmény ugyan 1975 óta főiskola volt, de zsákutcás főiskola hároméves képzéssel. Mindenki a négyéves tanárképzést tartotta igazinak. Nekem is nehéz dolgom volt, mert nagyon határozott szándékom volt, hogy átviszem a lehető legkisebb megrázkódtatásokkal az intézményt ezen a terven. Nagy munka volt, éjjel-nappal mindenki dolgozott, nem mindig örömmel, de voltak nagyon jó együttes munkaélményeink is.

Az intézmény életében talán a rendszerváltás körüli évek és az integrációs időszak volt a legnehezebb periódus. A 80-as évek végétől a közoktatás érezhetően megroppant. Teljes volt az elbizonytalanodás, jó dolgok akartak történni a kormányok színezetétől függetlenül, de ez úgy zúdult rá a közoktatásra, hogy az ott dolgozók nem tudtak mit kezdeni vele. Ilyen helyzetben – miközben a gyakorlati képzés arányát növeltük az oktatásban – ki voltunk szolgáltatva az intézményeknek. Azután jött a Bokros-csomag. Ma már tudjuk, hogy bár a Bokros-csomag megszorításokkal, elbocsátásokkal járt, de az ország nem ment csődbe a csomag-



nak köszönhetően. El kellett küldeni kollégákat, ami nagyon nehéz volt. Kevés emberrel kellett ellátni a feladatokat. Ezt már tanszékvezetőként éltem meg. Engem nem fenyegetett egzisztenciális veszély, rengeteg külső megbízatásom volt, szabadon mozogtam kint is, bent is, de az első számú felelősség a tanszéki kollégák sorsáért az enyém volt.

Ahogy említettem, a főiskola életében nehéz időszak volt az ezredfordulón az integráció. Ennek szakmai oldalát már említettem, de emberi szempontból talán még jobban megviselte az intézményt. Nem tudom pontosan, ki mennyire érezte létét fenyegetve, milyen félelmek éltek hosszú ideig a kollé-



gákban, s azt sem, hogy ezek mennyire voltak reális veszélyek. Én végig a szakmámban is maradtam, nem tudtam elképzelni, hogy valahol ne tudjak tanítani, így azt nem éltem át, amit sokan biztos, azt a rettenetet, hogy mi lesz velük. Megjegyzem, így néhányunknak sokkal könnyebb volt minden személyes megfontolás nélkül küzdeni a minél jobb integrációs feltételekért. Végeredményben – 123 év után feladva az önálló, független intézmény státuszát – lassanként be kellett látnunk, hogy az integrációban volt pozitívum is. Például apró lépésekben, de változtak a presztízviszonyok. Kívülről nem mindig látszott, de a felsőoktatásban nagyon erős hierarchikus viszonyok éltek/élnek. Még ma sem megfelelő a szakma (= kis gyermekek nevelése, tanítása) elismertsége. Rengeteget küzdöttünk a kívülről érkező erős nyomással, szemlélettel, miszerint akiket mi képezünk, „csak” óvónők, tanítók, miért kell egy óvónőnek, tanítónak diploma? És így tovább. Ebben a kérdésben sokat elértünk, látok most már némi javulást. A hallgatóknak könnyebben ment, ők sokkal hamarabb felvették az egyetemi stílust, tónust, fontossá vált számukra, hogy „mi egyetemisták vagyunk”.

### *Volt-e hallgatói visszajelzés?*

Menet közben is sok volt. A diákok mindig mellettünk voltak. Amikor idejöttem, kezdettől nagy figyelmet fordítottunk a hallgatóságra. A kari tanácsban 20-25%, majd 33% hallgató volt. Mindig visszajelezhettek a minőséggel kapcsolatban is,

ami összefüggött azzal, hogy a nehéz időszakban, 1991-1992-ben elkezdünk foglalkozni a tanulmányi szabadsággal, megvalósítási lehetőségeivel. Rengeteg hallgatói gyűlés volt, a hallgatók választhattak, dönthettek. Az elsődleges szempont világuk tágítása, a túlzott kötöttségek lazítása volt. Az intézményben, majd a Neveléstudományi Tanszéken fontos követelménnyé vált, hogy hallgatóval csak udvariasan és kedvesen, segítőkész szándékkal lehet viselkedni, abban a modorban, amit tanítunk is – főként az alternatív pedagógia hatására – gyermekcentrikusan, odafigyelően. Nem mindig sikerült, de igyekeztünk, és nagyon jó eredményeket értünk el, hallgatóink szerették a tanszéket. Egyébként ez az attitűd talán ma is jellemzi az intézményt: messziről látni, kik azok, akik az ELTE Tanító- és Óvóképző Karáról jönnek mesterképzésre. Az elméleti tudás iránti érzékenységük nem feltétlenül kiváló, de a gyakorlathoz, a gyerekekhez kapcsolódó szemléletmódjuk tökéletes.

*Evezzünk egy másik területre, a finanszírozás és a beruházás kérdéseire. Milyen finanszírozási, pályázati lehetőségek, milyen jelentősebb beruházások voltak a kar életében ebben az időszakban?*

A tanszékvezetés időszakában nagy tanszék voltunk sok gonddal, sok munkával, nem nagyon figyeltem a finanszírozás kérdéseire, nem voltunk önállóak finansziális szempontból, de arra emlékszem, hogy főigazgatói időszakomban többször változott a finanszírozás jellege. Tudom, hogy ekörül is nagy harcaink voltak a szakterületen, mert a gyakorlati képzés mindig alulfinanszírozott volt, sokszor szíveségi alapon ment, „örüljenek az iskolák, hogy a hallgatók odamehetnek” – mondták a pénzügyi szakemberek. Nagy beadványokat készítettünk, rengeteg számítást végeztünk, de nem sokra mentünk. A négyéves képzést például úgy kezdtük el, hogy a gyakorlati részére nem volt meg az anyagi keret. Vezetőként a legnagyobb problémát abban láttam, hogy a képzés egésze nincs azon a színvonalon finanszírozva, ahogyan kellene. Ebben nem tévedtem, legfeljebb abban, hogy nem éreztem, hogy legalább akkora probléma volt az oktatók bérezése, de azok a keretek olyan kötöttek voltak, hogy ott nagy mozgásterünk nem volt. A finanszírozás először bázisalapú volt, nem sokkal a rendszerváltás előtt ezt a bázisalapú rendszert az intézményi és a hallgatói létszámmal is kombinálták, és akkor már fontos volt az, hogy mennyi a hallgató. Nálunk viszont éppen addigra ment le az az örületes nagy hullám a képzési létszámban, ami 1975-1976-ban kezdődött. 1976-ban erős pedagógushiány volt Budapesten, máshol nem lehetett tanítókat

képezni, így a budai képzőben megugratták a létszámot, anélkül hogy a feltételeket biztosították volna. Ez nagyon sokáig érezte negatív hatását.

A beruházásokat illetően vitathatatlan pozitív tény volt az új szárny megépítése. 1976-ban Nábrádi István, az akkori főigazgatóhelyettes írt egy levelet a kulturális miniszternek, jelezve a lehetetlen viszonyokat, nincs hol elhelyezni ennyi hallgatót. Azután Békési Lajos főigazgatónak is volt egy ilyen feljegyzése, de semmit sem tudtak elérni. Végül megkapták a Bezerédj utcai lepusztult iskolaépületet; ott is gyorsított képzés folyt. Nem sokkal idejövetelem után felvettük ezt a szálát, folytattuk a küzdelmet sokféle eszközzel. Kihívtuk ide Földiák Gábor miniszterhelyettest, hogy nézze meg, milyen állapotban van az épület. Életemben először és utoljára felmentem a padlásra, felcipeltük ezt a szegény embert is, s ott kopogtunk a talpunkkal, és mondtuk, látható, milyen nyomorult ez a földem. Persze, minden észérvet is bevetettünk minden lehetséges fórumon. Az elért sikerhez szerencse is kellett, de tény, hogy ez volt a rendszerváltás előtti utolsó nagy beruházás az egész felsőoktatásban, kivéve az ELTE rekonstrukciót. Tudomásom szerint sehová sem adtak pénzt akkoriban, ez volt „a” beruházás. 1986-ban kezdődött ez az új, heves szakasz, az építkezés 1990-re lett kész. Az épület bővülése összefüggött a tanszéki struktúra már említett átalakításával.

Emlékszem még arra, hogy a botrányos Bezerédj épületet renoválták. Hosszú ideig szörnyű körülmények között tanítottak ott a kollégák. Volt ott egy „lengő-fal”, amelynek csodájára jártunk: elvált a padlótól a fal, alatta át lehet nyúlni a másik tanterembe. Féltünk mindig, hogy baleset történik, de szerencsénkre ez nem következett be. Ez az épület volt több évtizedig az óvóképzés bázisa.

Pályázati lehetőségek: abban az időszakban minisztériumi, illetve az akadémia által irányított pályázatok voltak. Volt egy jó időszak, amikor sok olyan pályázatot írt ki a minisztérium, amelybe belefértünk (tudniillik a főiskola profilja), s pályáztunk is rendszeresen. Ez már a tanszékvezetői időszakom alatt volt. K+F pályázatokon sokat dolgoztunk tanszékközi együttműködésben például Szendrei Júliával, aki érdekes, színes egyéniség volt. Ilyen pályázat alapján foglalkoztunk azzal – a szerintem máig fontos témával –, hogy a tantárgypedagógia és a pszichológia hogyan függ össze, hogyan hozható össze a tantárgy-pedagógiai fejlesztés a pszichológiával – Kolozsváry Judit volt a munka irányítója. A Step by Step amerikai program magyarországi iskolai adaptációját hat tanszék (magyar, matematika, természettudományi, vizuális, ének és neveléstudományi) összefogásával oldottuk meg, amint több tanszék (az eddigiek mellett a társadalomtudományi tanszék is)

részt vett a roma szakkollégiumi programunkban. Pályázati pénzekből még belátható méretű és fejlesztéssel összekapcsolt kutatások a többi tanszéken is voltak. Eszköze volt ez egyebek között a publikálásnak, a tanszékközi, intézményközi együttműködésnek. Tudtuk, hogy például a gyógypedagógiai főiskolával sokkal szorosabb kapcsolat kellett volna, ehhez jó alkalmat biztosított egy ilyen pályázat.

*Záró kérdésként feltenném azt, hogy milyen országos szerepe volt ekkoriban az intézménynek, és ezt mi indokolta?*

Miután az intézményről kérdezel és nem csak az én időszakomról, így nem tűnhet kérdésnek, ha elmondom, hogy a Budai Képzőnek kezdeteitől fogva volt szándékosan és a dolog természeténél fogva informálisan is országos szerepköre, illetve kisugárzása, hatása. Bollókné Dr. Panyik Ilona neveléstörténész – aki régi társam volt a küzdelmekben, munkálatokban – találta meg azt a dokumentumot, amely bizonyítja, Eötvösék azzal a szándékkal hozták létre a Budai Képzőt, hogy mintaiskola legyen. Ez volt a neve is a dokumentumban: mintaiskola. Megalapítása után hamarosan kísérleti jelleggel négyévéssé tették Budán az oktatást, majd rövidesen a tapasztalatokra hivatkozva az egész országra kiterjesztették az intézkedést. A középfokú képzőnek végig megvolt a minta jellege.

Abban az időben, amikor én itt igazgatóként és tanszékvezetőként dolgoztam, tudatosan nagy hangsúlyt fektettünk a képzőhelyek közötti kapcsolatok erősítésére. A Budai Képzőnek két szempontból volt jelentős hatása az országos tanítóképzésre: a Budai Képző oktatóinak vezető szerepe volt a tartalomfejlesztésekben és az intézmények közötti együttműködés koordinálásában. (Amire nagy szükség is volt tekintettel arra, hogy ebben az időben már – a magyar felsőoktatásban példa nélküli módon – 17 intézményben folyt tanítóképzés.) A Tantervi irányelveket 1990-ben eltörölték azzal, hogy a felsőoktatásban nincs irányelv, hanem helyi tantervek vannak/lesznek, s majd lesz a kimenetnél ellenőrzés. Ezért hozták létre (először ideiglenesen, majd véglegesítve) az akkreditációs bizottsági rendszert annyi módosítással, hogy nem csak a kimenetet, de a bemenetet is ellenőrizte. Amikor eldőlt, hogy a helyi tanterv lesz a döntő, világossá vált a szakterület egyik fő gondja: hogyan lehet biztosítani a tanítói (és óvodapedagógusi) diplomák egyenértékűségét, ha 17-19 helyi tanterv alapján folyik majd a képzés. A minisztériumban, ahol hosszú ideig ugyanaz a két szakember (Szövényi Zsolt és Rádli Katalin) volt felelős a tanítóképzésért, nagyon fontosnak tartották a szakterületet. Hamar rájöttek, hogy ez így nem lesz jó, és létrehozták a tantervfejlesztő bizottsá-

got, amely hamarosan kibővült országos tantervfejlesztő bizottsággá. Az volt a funkciója, hogy segítsük egymást a helyi tantervek kidolgozásában. A bizottságban mindegyik intézmény oktatási-vezetési szinten képviseltette magát. Szakbizottsági rendszert építettünk ki, ezekben tárgyalások folytak a tanterv tartalmáról, arról, hogy hogyan koordináljuk a munkát, hogyan biztosítsuk az intézmények szükséges mértékű egységességét. Sem a „fő” bizottság, sem a szakterületi csoportok határozatai nem voltak kötelezőek, mégis – a többnyire konzenzussal meghozott döntéseket – mindenki kötelezőnek érezte önmagára és intézményére nézve. 14 éven keresztül vezettem ezt a munkát. Nagyon sok vitánk volt, rengeteg energiám ment rá, de hasznos volt, mert végül is nem lett 17(19) féle felvételi vizsga; meg tudtunk állapotodni a tantárgyi struktúrában; abban, hogy hol legyenek a nagy mérőpontok a folyamatban. Ahogy beléptek ezek a helyi tantervek, a bizottság feladata is változott: hatáselemzéseket végzett, minőségbiztosítási folyamatokat indított el, szükség esetén korrekciókat hajtott végre. Általában megszervezte a szakterületet érintő közoktatási változásokra adandó közös reakciókat. Ez a rendszer elég unikális volt a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben: nem volt jellemző, hogy egy testület valamely szakterületen ilyen széles tevékenységi sávban, valamennyi képzőhelyre kiterjedő hatáskörrel alakítson ki egy képzési szisztémát, és kövesse végig annak megvalósulását, illetve továbbfejlesztését. Sok szép emlékem származik ebből a munkából, sokat voltam együtt a vidéki kollégákkal, kiváló embereket ismertem meg.

Amint említettem, a tantervfejlesztő bizottságot az intézmények tantervi és oktató munkájának összehangolására irányuló törekvés hozta létre a központi Tantervi irányelvek megszületése után. Alig szerveztük meg önmagunkat, az MKM hatályon kívül helyezte az Irányelveket s a továbbiakban kimeneti szabályozást tervezett. Ennek eszköze a „képesítési követelmények” műfajú dokumentum lett, amelyet hamarosan minden Magyarországon felsőoktatásban oktatott (oktatni szándékozott) szakra el kellett készíteni. A mi szakterületünkön ekkor került a Budai Képző ismét országos szerepkörbe: az imént bemutatott testületi rendszerre épülve jött létre vezetéssel az a szakértői csoport, amely kidolgozta a tanító, a nemzetiségi tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógusi szakok képesítési követelményeit. Páratlan lehetőségnek bizonyult ez arra, hogy a tanító szak új képzési koncepcióját és a budai négyéves kísérleti képzést összeillesszük.

A feladat nem volt egyszerű: a tanítói professzió mibenlétét illetően két márkánsan elkülönülő álláspont ütközött. A növekvő közoktatási igények hatására, az

oktatók szakmai-tudományos érdeklődésének erősödésével, presztízszokokból a tanítóképzésben megerősödött a szakkollégiumi rendszer, ami lényegében a szakosodó, szaktanítói rendszer felé vitte az egész képzést. A képesítési követelmények kidolgozása során másként értelmeztük a képzés feladatát, célját: tudatosan visszatértünk ahhoz a gondolathoz, hogy a tanító a 6-10 (később: a 6-12) éves gyerek nevelésének, fejlesztésének, tanításának minden lényeges kérdéséhez értsen, tudja átfogni az egész folyamatot. Az volt a tét az ellenvélemény szerint, hogy egy felületes, felszíni, mindenhez, de semmihez sem igazán értő szakembert, nem is szakembert, képezzünk, vagy pedig mélyebb, tudományos szaktudással felvértezett tanítókat, akiknek a testülete együttesen láthatja el az iskola kezdő szakaszában is a nevelési, oktatási feladatokat. Végül a gyermek fejlesztését a maga komplexitásában tanítói feladattá tévő álláspont győzött. Az oktatók hamar átlátták, hogy rájuk nézve is másfajta követelményekkel jár majd ez a koncepció: nekik is érteniük kell a 6-10(12) éves gyermekekhez; nem csak az anyanyelvi nevelés, nem csak a történelem értelmezése vagy a kémiai reakciók magyarázata a feladatuk, hanem annak belátása/beláttatása, hogy ezeknek az ismereteknek mi a célja, hol a helye a gyermek fejlesztésében. Ez a koncepció és elvárásrendszer nagy szakmai fordulat volt. Célkitűzésében, eszmeiségében hasonlított Eötvöséhez. Sokakat azonban nem sikerült meggyőzni, de tudtuk, az oktatók ellenére egyetlen reformot sem lehet megvalósítani. Kerestük a kompromisszumot: a képesítési követelmények dokumentum végül is úgy szabta meg a képzés funkcióját, hogy olyan tanítót kell képezni, aki 1-4. osztályban minden oktatási-fejlesztési folyamatban kompetens legyen, illetve váljon képessé valamely műveltségterület tantárgya(i)nak tanítására az 5-6. osztályban is. Ez gyógyír volt az oktatóknak, mert mindig volt egy-egy olyan (műveltségterületi)hallgatói csoport, akikkel jobban el lehetett mélyülni a szaktudományukban.

A munkacsoport a szakok képesítési követelményeivel viszonylag hamar elkészült, a felsőoktatásban először ezeket a szakokat akkreditálták (158/1994./XI.17/12.sz. kormányrendelet). Az 1995/96-os tanévben már az új képzési rend alapján és új, átdolgozott tantervi tartalommal (tanító szakon meghosszabbított képzési idővel) indult meg a munka. Persze az új szemlélet és képzési tartalmak csak lassan honosodtak meg. A felújított feladatkörű tantervfejlesztő bizottságban folytatódott a munka olyan segítőtársakkal, mint Bollókné Panyik Ilona, Véghelyi Józsefné, Donáth Péter, Kálmánné Bors Irén és még sokan mások a Budai Képzőből és az ország összes tanítóképző főiskolájáról.

Voltaképpen hasonló képzésfejlesztést végeztünk 10-12 évvel később, amikor a magyar felsőoktatás nagy része is átállt az Európában honos kétszintű („bolognai rendszerű”) képzésre. Erről azonban korábban – a képzés zsákutcás jellegének megszűnésével összefüggésben – már beszéltem.

Az intézmény országos szerepéről, hatásáról kérdeztél. Megpróbáltam összefoglalni azokat a konkrét munkákat, amelyekben a Budai Képző vezető szerepe megnyilvánult, de a kép persze hiányos, mert erről szólva említeni kellene a szakmai tanácskozások sorát, az itt készült tankönyvek, jegyzetek országos elterjedését, a sok évig kiemelkedő hallgatói tudományos diákköri-, művészeti és sporttevékenységet, illetve azt a szinte megfogalmazhatatlan, tiszteletből, szeretetből, néha kicsi irigységből összeálló léggömböt, amely a főiskola oktatóit általában körülvette szakmai vagy baráti találkozásokkor. Természetesen az elmúlt évtizedben sok minden megváltozott. A képzők sokat fejlődtek, specialistáivá váltak egy-egy szakterületnek. Vannak, akik jobban ki tudták használni az egyetemi környezetet, mint mi. Az is tapasztalható, hogy ma már más mutatók alapján ítélik meg a minőséget, mint másfél-két évtizede. Azt sem tudom, értelmes dolog lenne-e ma a totálisan megváltozott felsőoktatási környezetben vezető szerepre, országos befolyásra törekedni, de azt tudom, hogy az egymásra figyelés gesztusára, az egymástól tanulás gyakorlatára szükség van. Ezekben a folyamatokban az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara ma is jelentős szerepet játszhat.

*Köszönöm szépen.*

2016. november – január

### **Interview with Györgyné Hunyady**

Dr. Györgyné Hunyady Dr. Zsuzsanna Gárdonyi (1942-2019) was a pedagogue, former director and Head of the Department of the Eötvös Loránd University (ELTE) Faculty of Primary and Pre-School Education, Professor Emeritus of ELTE Faculty of Education and Psychology, highly appreciated specialist of the science of education, important person of Hungarian primary-school teacher education. Dr. Orsolya Endrődy-Nagy talked to the Master about the 150th anniversary of the „College of Buda” in an interview in 2016. The interview was previously published on the website of the faculty. We remember „Zsuzsa Hunyady” with the edited version of the interview.

Keywords: *interview, primary teacher education, education science, „College of Buda.”*