

Keller Márkus

## Tanárok, egyesületek, államok

### *A középiskolai tanárok professzionalizációjának kezdete porosz–magyar összehasonlításban*

Lemaradtunk. Nagyon sok Kelet-Európa történetével foglalkozó (explicit vagy implicit módon) összehasonlító munka konklúziója még mindig ez. Berend T. Iván a térség 19–20. századi történetéről írott (angol nyelven is megjelent) „trilógiájának” is ez a tanulása.<sup>1</sup> Az elmaradottság (backwardness) tézis a modernizációs elméleten alapszik, melynek az 1950–60-as években kialakult klasszikus formája szerint a modernizáció az a folyamat, mely során a szegény, agrártársadalmak, gazdag, komplex társadalmi struktúrával rendelkező ipari társadalmakká alakulnak át. Az elmélet klasszikusai szerint (Talcott Parsons, David Lerner, Seymour Martin Lipset) a modernizáció progresszív, azaz a fejlődés egy magasabb fokára viszi a társadalmat, szisztematikus, tehát a különböző alrendszerek együtt változnak, globális (azaz mindenütt egyformán megy végbe) és visszafordíthatatlan.<sup>2</sup> Az elmélet (mely korántsem volt olyan rendszerezett és kidolgozott, mint ahogy azt a rövid vázlatunk esetleg mutatja) kezdeti formájában tisztán szociológiai elmélet volt és részét alkotta az a feltevés is, hogy a modernizáció jelensége nem csak leírható, hanem elősegíthető is. Nem nehéz felfedezni az elmélet politikai implikációit és normatív voltát sem. Az elmélet historizálására csak az 1960-as években került sor, azaz ekkor lett a kortárs, jelen idejű társadalmi folyamatokat leíró elméletből történeti fejlődési modell. A modernizáció történelmi változatának egyik klasszikus definícióját Reinhard Bendix dolgozta ki. Felfogásában a modernizáció egy olyan sajátos társadalmi változás, mely a 18. század végén jelent meg először néhány „úttörő” társadalomban, majd ezek hatására más társadalmakban is. A változás két fő meghatározója gazdasági téren az ipari forradalom, politikai téren pedig a francia forradalom volt.<sup>3</sup> Az elmaradottság értelmezése ebben a kontextusban meglehetősen egyszerűnek bizonyul. Elmaradottaknak minősülnek azok a társadalmak, amelyek még nem érkeztek meg a fejlődésnek arra a fokára, ahol a nyugat-európai és az észak-amerikai társadalmak vannak.

Korántsem szükségszerű azonban, hogy ennyire hagyományosan alkalmazzuk a modernizációs elméletet, ahogy arra Nancy M. Wingfield is felhívja a figyelmet a Berend munkáiról írt recenziójában.<sup>4</sup> Még egyértelműbben fogalmaz Michael

<sup>1</sup> Berend 1996, 1998, 2003. Legújabbban a Kelet- és Közép-Európa történelméről összefoglalóan: Berend 2005.

<sup>2</sup> Degele–Dries 2005: 16–18.

<sup>3</sup> Bendix 1969: 505–512.

<sup>4</sup> „Nevertheless, the theme of backwardness come across as an old-fashioned paradigm, heavily relying as it does on modernization theory, wich assumes one path to modernization. After all,

G. Müller, aki síkra száll amellett, hogy egy társadalom modernizálásának több útja is lehet, és ezek közül csak az egyik a nyugat-európai, és Kelet-Európában vagy Európán kívül más utak alakulhatnak ki, és így szerinte az elmaradottság terminus használata meglehetősen problematikus.<sup>5</sup> Sőt már Hans Ulrich Wehler is jelzi (1975-ben) a klasszikus modernizációs elmélet problémáit, annak egy módosított változatát alkalmazta később híres Németország történetében.<sup>6</sup> Legkésőbb az 1980-as évek végére világossá vált, a Sonderweg-vita vagy a bielefeldi Bürgertumkutatás kapcsán, hogy a modernizációs elmélet klasszikus formájában nem képes magyarázni még a 18–20. századi európai történelmet sem.<sup>7</sup>

Nem véletlen tehát, hogy a szociológia tudománya is kidolgozott alternatív modernizációs modelleket. Egyik leghíresebb képviselőjük Samuel Eisenstadt. Tézise szerint a modernitás nem egynemű, és a nyugati modernizáció annak csak egyik válfaja, ezért nem törvényszerű, hogy a tradicionális társadalomból a modern (ipari, majd szolgáltató) társadalomba való átalakulás mindenütt egységesen a nyugati minta alapján menjen végbe.<sup>8</sup> Eisenstadt hivatkozott könyvében ugyan kiemelten a nyugat-európai, a Japán és az egyesült államokbeli modernizációt hasonlítja össze, de nyilvánvaló, hogy tézisét érvényesnek tartja Kelet-Európára és annak modernizációjára nézve is. Nem feladatunk most a „multiple modernities” elméletet és annak recepcióját bemutatni, inkább csak arra hívnánk fel a figyelmet, hogy Eisenstadt nézőpontja megtermékenyítőleg hathat a kelet-európai társadalmak történetével foglalkozó munkákra és különösen azokra, melyek az összehasonlítás módszerével dolgoznak.

A professzionalizáció, és ezen belül a középiskolai tanárok professzionalizációja is, mint jelenség szintén része a modernizációnak. Azon kevés munkák melyek a kelet-európai professzionalizációval foglalkoznak, azon még kevesebb munka mely a középiskolai tanárok professzionalizációjával foglalkozik, lényegében mind az elmaradottság jegyében fogalmazza meg téziseit. A kelet-európai professzionalizáció jellemzői ezek szerint: a megkésetttség Nyugat-Európaéhoz képest, a központi egyesület hiánya, a professzionalizáció és a nemzeti identitás kialakulásának erős kapcsolata és az állammal szembeni gyenge érdekképviselet.<sup>9</sup> Nyilvánvalóan komoly érvek szólnak ezen megállapítások mellett. Tanulmányunkban mégis – Eisenstadt nyomán – arra keressük a választ, mennyiben voltak (ha voltak) egyéni, sajátos vonásai a magyar középiskolai tanárok professzionalizációjának, különösen akkor,

---

an important outcome of the Sonderweg debate on German history has been the reminder that we should be wary of assuming that there is only one model for social and economic development or the emergence of modern mass politics.” (Wingfield 2004: 548. )

<sup>5</sup> Müller 2000: 170.

<sup>6</sup> Wehler 1975, illetve 1989–2003.

<sup>7</sup> Erről részletesebben lásd Mergel 1997.

<sup>8</sup> Eisenstadt 2000.

<sup>9</sup> Wozniak 1995; Kota 1995 és Kovács M. 2001. Fontos hangsúlyozni, hogy Kovács munkájában valójában nem a professzionalizáció folyamatát vizsgálja, hanem annak fokát magyarázó elvként alkalmazza a különböző foglalkozások (orvosok, ügyvédek, mérnökök) radikalizmusának és antiszemitizmusának vizsgálatakor (12–22). Lásd még Szivós 2002.

ha ezt porosz kollégáikéval hasonlítjuk össze. Tisztában vagyunk azzal, hogy egy rövid cikkben nem lehet teljes alaposággal megválaszolni ezt a kérdést, ezért tanulmányunkban a porosz és magyar tanáregyesületek megalakulása és első éveinek példáján vizsgáljuk meg a fent bemutatott problémát, különös figyelmet fordítva az egyesületek állammal való kapcsolatára és állammal kapcsolatos elvárásainak összehasonlítására.

## FORRÁSOK ÉS PARAMÉTEREK

Egy összehasonlító történeti vizsgálat egyik döntő kérdése a megfelelő összehasonlítási egységek kiválasztása, hiszen ennek a kérdésnek alapos és megfontolt eldöntésén múlhat az egész projekt sikere. A következőkben a Poroszország–Magyarország párosítás mellett fogunk érvelni. Tisztán analitikusan Csehország, Lengyelország és Magyarország összehasonlításától is sok izgalmas eredményt lehetne várni. Így tekintve Poroszország választása könnyen a szerző szubjektív érdeklődésének, azaz a tudományos kritériumrendszeren kívüli tényezőnek lenne tulajdonítható. Ez azonban távolról sincs így.

A „nyugatra tekintés” Magyarországon (hasonlóan a többi kelet-európai országhoz) komoly hagyományokra támaszkodhat. Magyarországnak a német kultúrkörrel való szoros kapcsolatát nem csak a peregrinációk, a német nyelvtudás elterjedtsége, hanem a 19. századi tudományos-politikai diskurzusok elemzése is bizonyítja. Különösen így van ez a műveltség és iskola (kiemelten a középiskola) tekintetében. Az oktatásról folyó közbeszéd mindig az osztrák és a német területek történéseire reagált, és a kettő közül – 1867 után különösen – mindig a német példa tűnt vonzóbbnak és fontosabbnak. A kulturális, politikai és tudományos kapcsolatok a 19. században a német területekkel sokkal intenzívebbek voltak és nagyobb hagyománnyal bírtak, mint a cseh–magyar vagy a lengyel–magyar kapcsolatok. Szintén a magyar–német összehasonlítás mellett szól az is, hogy a 19. században Csehország és Lengyelország nem önálló államként létezett – szemben Magyarországgal és Poroszországgal. Mindkét országot más államok irányították és ennek köszönhetően a professzionalizációnak és a függetlenségi törekvéseknek egy olyan speciális keveréke alakult ki, mely igen megnehezíti, ha nem lehetetlené teszi az összehasonlítást olyan országokkal, ahol nem ez a helyzet. Poroszország mellett szól még az az érv is, hogy ez a legnyugatibb ország, melynek oktatási rendszere összehasonlítható a magyarországiéval. Mind a francia, mind az angolszász (brit és észak-amerikai) rendszer alapjaiban különbözik a magyartól. Iskolarendszereik nem termelték ki a Kelet-Európában oly jól ismert középiskolai tanár típusát. A német–francia, illetve német–amerikai összehasonlítások közös eredménye volt a hiányzó tertium comparationis, mely azonban minden termékeny összehasonlítás alapfeltétele, és amely a magyar–porosz viszonylatban megtalálható.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Karady 1985; Herbst 1985.

A 19. századi német területeket összehasonlítási egységként választani mindig magával hoz egy speciális problémát. Mivel a korszak kezdetén a német államok nem alkottak politikai egységet, nagyon nehéz a német területeket egzakt módon definiálni, és ez nehézségeket okoz a forráskezelés tekintetében is. Ezért választottuk Poroszországot összehasonlítási partnerül. Nem csak az szólt mellette, hogy a korban a legnagyobb volt a német államok közül, hanem az is, hogy a neohumanizmus elveinek állami támogatásával, éppen az oktatási rendszer modernizációjában és így a középiskolai tanárok képzési rendszerének meghatározásában is előfutár, illetve példakép szerepet játszott a többi német állam és közvetve Magyarország számára is. A 19. század második fele mint a kutatás választott időkerete viszonylag könnyen megokolható. Az *Organisationsentwurf*fall ekkor indult meg Magyarországon a középiskolai oktatás gyors és drasztikus átalakítása és modernizációs pályára állítása, Poroszországban pedig ekkorra ért be a neohumanista reformok gyümölcse. A korszak végpontja az első világháború pedig mindkét ország számára egy másik világot hozott: Magyarországon Trianonnal és a Horthy-korszakkal, Németországban pedig a weimari köztársasággal.

Összehasonlításunkat az 1870-es évekkal indítjuk, mivel mindkét országban ekkor alakultak meg, illetve ekkor bontakoztatták ki tevékenységüket azok a tanári egyesületek, melyek a tanárságnak mint professziónak a képviseletét tűzték zászlójukra. Az Országos Középiskolai Tanáregylet (OKTE) 1867. november 3-án alakult meg Pesten, de komolyabb oktatáspolitikai és érdekképviseleti tevékenységet csak a 1870-es évektől végzett. Poroszországban ugyan már az 1830-as években alakultak tanáregyesületek, de ezek egyrészt, nevükkel ellentétben, inkább csak vándorgyűléseket tartó szervezetek voltak, másrészt deklarált céljuk a tudományos munka és nem a szakmai érdekképviselet volt. Az első ilyen szervezetekre 1872-ig kellett várni, amikor a tanári fizetések sérelmes rendezése miatt a tanárok számára egyre világosabbá vált, hogy új típusú érdekvédelmi szervezetekre van szükség.

Forrásaink magyar részről a rendkívül hiányosan rendelkezésre álló levéltári anyagok, alapszabályok, visszaemlékezések, értesítők voltak, illetve az egyesület hivatalos folyóirata, a *Közöny* állt rendelkezésre. Porosz részről a rendkívül alapos és terjedelmes szakirodalom mellett a *Zeitung für das höhere Unterrichtswesen*-t használtuk forrásként elsősorban azért, mert az 1872-ben alapított lap kifejezetten elhatárolta magát az addigi pedagógiai periodikáktól, mikor szerkesztőségi beköszöntőjében leszögezte, hogy célja nem az egyetem és a középiskola közötti közvetítés, szaktudományos céljai sincsenek, helyette magukat a középiskolákat szeretnék a középpontba állítani és a tanárok pedagógia problémáit és életkörülményeit bemutatni. Ezen kívül a szerkesztőség felajánlotta az újságot az újonnan megszervezendő tanáregyesületek számára mint lehetőséget a nyilvánosság előtti bemutatkozásra.<sup>11</sup> A hetilap valóban helyett adott a különféle vitáknak, közölte a különböző felhívásokat, beszámolt a tanáregyesületek gyűléseiről és közölte azok alapszabályait is.

<sup>11</sup> *Zeitung für das höhere Unterrichtswesen* (ZUW) 1872. 1. 1. (Programm)

## A KÖZÉPISKOLA ÉS A KÖZÉPISKOLAI TANÁROK MAGYARORSZÁGON ÉS POROSZORSZÁGBAN AZ 1870-ES ÉVEKIG

### Magyarország

A 19. század második felére már kialakulófélben volt Magyarországon az a társadalmi csoport, amelyet *ma* értelmiségnek nevezünk.<sup>12</sup> Ezek a szellemi vagy legalábbis nem fizikai munkából élő rétegek már komoly, olykor vezető szerepet játszottak az 1848–49-es forradalom és szabadságharc adminisztratív apparátusában. A középiskolai tanárok száma az 1840-es évek elején ugyan csak lassan nőtt, és anyagi megbecsülésük, társadalmi presztízsük is alacsony volt, ennek ellenére a tanárok mint elismert szellemi foglalkozásúak már az 1848. évi márciusi törvényekben is feltűntek.<sup>13</sup> A 19. század második felében felgyorsuló polgárosodás és modernizáció nemcsak az államigazgatás és az ipar, de az azt „kiszolgáló” oktatás területén is éreztette hatását.<sup>14</sup> A számbelileg és jelentőségében gyorsan növekvő professzionális (azaz szellemi munkájából élő) értelmiség azonban korántsem alkotott egységes réteget, egyszerre voltak jelen a széttagolódást és a homogenizációt erősítő tendenciák.<sup>15</sup> Az, hogy mikorra alakult ki vagy kialakult-e egyáltalán Magyarországon az egységes értelmiségi középosztály, máig vitatott,<sup>16</sup> de annyi bizonyos, hogy e réteg, hivatáscsoport kialakulásának kezdete és megerősödése éppen az általunk tárgyalt korszakra esik, és a Tanáregyesület megalakulása, a tanárok professzionalizációja része ennek a folyamatnak.

Az értelmiség létszámát a tárgyalt korszakban nehéz megbecsülni, hiszen nemcsak a statisztikai adatok hiányosak, hanem azok értelmezése is nehézkes, ahogy azt már a kortárs Keleti Károly is megjegyezte, hiszen maga az *értelmiség* mint fogalom sem rendelkezett megállapodott jelentéssel. A népszámlálási adatok alapján 1870-ben 178 241 főt sorolt a korabeli statisztika az értelmiségiek csoportjába, az össznépességnek 1,15%-át. Ezek közül a tanítók száma (külön a középiskolai tanárokról nem közöl adatokat) 27 221 fő volt, amely így a közhivatalnokok után (35 540 fő) – a 14 év feletti tanulókat nem számítva – a második legnagyobb csoport volt az értelmiségiek között.<sup>17</sup> Ha Keleti Károly művében nem is, de más helyekről rendelkezünk adatokkal a középiskolai tanárok létszámát illetően is.

<sup>12</sup> Az értelmiségfogalom jelentése a történettudományi kutatásokban meglehetősen bizonytalan. Erről és alkalmazhatóságának határaitól lásd Keller 2006b.

<sup>13</sup> Vörös 1997: 22–38.

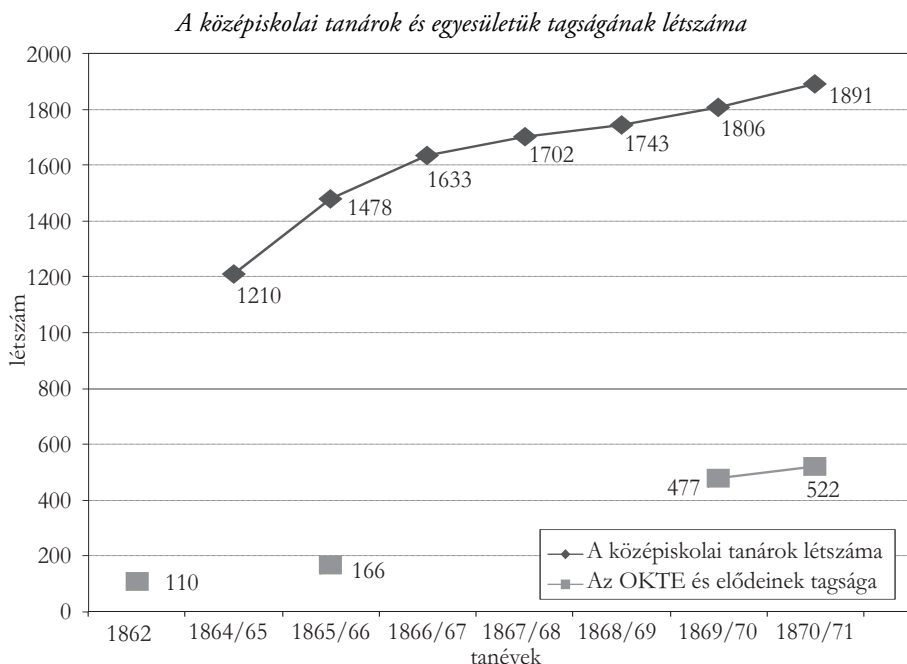
<sup>14</sup> Mazsu 1988: 236.

<sup>15</sup> Mazsu 1988: 240.

<sup>16</sup> Vö. Gyáni 2001.

<sup>17</sup> Keleti 1871: 51.

1. ábra



Forrás: *A VKM a közoktatás állapotjáról szóló az országgyűlés elé terjesztett jelentése*. Buda, 1872. 154, 164; *Magyarország közoktatási statisztikája 1864/65–1867/68-ban*. Szerk.: Barsi József. Pest, 1868. 52, 58–60; *OKTE Közlönye* 1870. 8. 446. és 1871. 7. 447.

Az ábra adatait elemezve rögtön kitűnik a középiskolai tanárság<sup>18</sup> létszámának dinamikus bővülése (6 év alatt másfélszeresére nő a létszámuk) ami jórészt az oktatás modernizációjának köszönhető. Ez elsősorban nem új gimnáziumok alapítását jelentette (bár ezek száma is nőtt 1864 és 1871 között), hanem a szaktanári rendszer elterjedésével egy-egy iskola tanárigényének növekedését. Ezt támasztja alá az is, hogy a középiskolai osztályok száma kisebb mértékben nőtt a tanárok számánál.<sup>19</sup> A tanárok természetesen még így is csak kis részét teszik ki az értelmiségi keresetből élők csoportjának, de gyors gyarapodásuk azt jelzi, hogy a középiskolai tanári pálya vonzó volt a korabeli „munkaerőpiacon”. Az OKTE és elődszervezeteinek taglétszáma még a középiskolai tanárokénál is gyorsabban emelkedett. Az a tény, hogy 1871-re a középiskolai tanárok 27%-a tagja volt az Országos Középtanodai Egyletnek nemcsak azt mutatja, hogy a szervezés hatékonyan folyt, és hogy a szervezetet valós igény hozta létre, hanem a szervezet súlyát is, hiszen ilyen taglétszámmal (még ha az aktív tagok száma ennél bizonyá-

<sup>18</sup> A középiskolai tanár kifejezés a szövegben mindvégig a gimnáziumi és reáliskolai tanárokat együtt jelenti. A két iskolatípus tanárainak egy kategóriaként való kezelését a korabeli statisztika, a képesítési előírások és a diskurzus is megerősíti.

<sup>19</sup> *A VKM a közoktatás 1870–71. évi állapotjáról...* 1872: 154, 164.

ra jóval kisebb is volt) már nem lehetett véleményét semmilyen, a középiskolát érintő kérdésben félresöpörni.

A Magyarországon 1849. november 9-én életbelépő *Grundsätze für die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn* kezdetű rendelet, közkeletű nevén az *Entwurf* (vagy *Organisationsentwurf*), az iskoláztatás terén az osztrák rendszert honosította meg, tette kötelezővé a magyar területeken is. A neohumanista és herbarti alapokra építő *Entwurf* szinte az egyik pillanatról a másikra modernizálta (legalábbis az előírások szintjén) a magyar középiskolai oktatást, és elindította a középiskolai tanárságot a professzionalizáció útján. A rendelet pozitív vonásait néhol már a kortársak is elismerték,<sup>20</sup> annak ellenére, hogy az előkészítés nélküli bevezetés és az 1855. január elsejei kiegészítéssel meginduló németesítési próbálkozások kétségkívül sok sérelmet okoztak az iskola-fenntartó egyházaknak, a tanárságnak és a diákságnak egyaránt. A bevezetett szaktanári rendszer, tanügyi rendtartás, pedagógiai elvek, tanterv, érettségi vizsgát és tanári képesítő vizsga előre mutató voltát azonban már a századforduló előtt sem kérdőjelezték meg sem maguk a tanárok, sem az oktatással foglalkozó szakember.<sup>21</sup> Nem véletlen, hogy az első, 1883-as középiskolai törvény is – lényegében – az *Entwurf* által kidolgozott struktúrát ismételte meg.

A jezsuita rend 1773-as feloszlatásával, a Tanulmányi Alap létrejöttével és az 1777-es Ratio Educationis-szal ugyan az állam már a 18. század végén megtette az első lépéseket, hogy növelje befolyását az alapfokú és középfokú oktatásban és tanárképzésben, de az *Entwurf* által az állam (az iskolák nyilvánossági jogának megvonása révén) lényegében először fogalmazott meg a kizárólagosság igényével normákat olyan területen (a protestáns iskolák számára is), amely eddig szinte csak az egyházak terrénuma volt.<sup>22</sup> Ezen keresztül – főleg a képesítési vizsgával és a szaktanári rendszerrel – megindította a tanári pálya leválását a teológusi pályáról is, melynek ugyan voltak korábbi előzményei (a repetensi intézmény), de lényegében ekkor vált tendenciává. Az egyházi és iskolai pozíciók szétválasztása azonban előtérbe állította az anyagi ellátás kérdését. Hiszen amíg a két pozíció összetartozott, addig a katolikus egyház viszonylag „olcsón” és egyszerűen tudta megoldani (főleg a szerzetesrendeknél) a tanári állások betöltését. Az *Entwurf* azonban megnövelte a tanári kar minimum létszámát, és ezzel új, sokszor civil, családos tanárok beállítására kényszerítette az egyházi iskolák fenntartóit is, ami lényegesen megnövelte a kiadásokat. Anyagi problémák léptek fel a protestáns iskoláknál is. Igaz, hogy ott addig sem csak papi személyek oktattak, de az 1849-ig meglévő rendszert, hogy a középiskolák alsóbb osztályaiban az idősebb és tehetségesebb diákok tanítottak, az *Entwurf* már nem engedélyezte. Az egyéb előírásokkal együtt ez az iskola-fenntartók számára újabb – szinte megoldhatatlan – anyagi gondokat jelentett, ami szükségszerűen rányomta bélyegét a tanárok

<sup>20</sup> Zibolen 1990: 122.

<sup>21</sup> *Az Országos Középtanodai Tanáregylet Emlékirata...* 1869: 1; Fináczy 1896.

<sup>22</sup> Többek között az *Entwurf* nyomán jöttek létre az első állami fenntartású középiskolák. Vö. Mészáros 1988: 87.

bérezésére is, hiszen hiába volt szükségük több tanárra, több forrásuk a fenntartóknak nem volt.

A felmerülő gondokat a kormányzat is érzékelte, így 1851-ben rendezte a fizetéseket „mind az akkori életviszonyokhoz, mind más hivatalnokok díjazásához mérve kedvező arányban”, ahogy azt az *OKTE Közlönye* 1870-ben visszatekintve elismerte.<sup>23</sup> Ugyanebben a folyamodványában az OKTE azonban arra is felhívta a figyelmet, hogy akkorra (1869) már ezek a fizetések elértéktelenedtek, és újra rendezésre szorultak. 1869-ben a fővárosi kegyesrendi tanárok például szállás és ellátás mellett évi 126 forintot kaptak, a vidéki felekezeti gimnáziumok világi családos tanárai 300–500, a tanulmányi alapból fenntartott és a községi középiskolák tanárai pedig 600–800 forintos fizetésből kellett hogy megéljenek. Kiemelkedtek fizetés szempontjából a fővárosban tanító tanárok, akik évi 800–900 forintos fizetést húztak és ehhez még 180 forintnyi szállásbér is járt. Ez sem volt azonban elég a megélhetéshez, hiszen a fővárosi lakbér és az élelmiszer árak jóval magasabbak voltak a vidékieknél. Az alacsony fizetések mellett a tanárok kénytelenek magánórákat vállalni és éppen az egyik legfontosabb dologra, az önművelésre és a tudományos munkára nem marad idejük, ami óhatatlanul a tanítás színvonalának csökkenését eredményezi – írta az *OKTE Közlönye*. Felrótta még a Tanáregyesület, hogy a vidéki felekezeti és községi középiskolákban tanító tanár azt a kevés fizetést sem kapja meg időben és egy összegben, amely járna neki „hanem sok helyütt garasonkint vagy forintonkint kell neki azt az egyház jövedelmeiből, vagy a városi pénztárból beszédnie”. A helyzet megoldására két lehetőséget ajánlott az országgyűlésnek a Deák Ferenc által benyújtott memorandum. Az első, hogy a tanítókhöz hasonlóan az állam a középiskolai tanároknál is állapítson meg egy minimumdíjazást, a második, hogy alapítson az állam olyan tanintézeteket, melyekben a tanárok kiemelt fizetést kapnának, ami lehetővé tenné, hogy „kizárólag a tanügyeknek és tudomány művelésének szentelhetik magokat” és ez a felekezeti iskolákat is arra ösztönözné, hogy emeljék a náluk dolgozó tanárok fizetését.<sup>24</sup>

A tanári fizetések körüli anomáliákat Trefort Ágoston is elismerte az 1871. évi országgyűlési beszámolójában. Állítása szerint az alacsony fizetések oka a források szűkössége, egészen pontosan a tanulmányi alap túlterheltsége. Ennek ellenére igyekezett segíteni a gondokon. A fővárosban dolgozó tanárok fizetését 1200, illetve 1300 forintra emelte, az eddigi 10 éves szolgálat utáni 100 forintos járulékot ötödévivé alakította, a tanároknak 250, az igazgatóknak 300 forintnyi lakbértámogatást állapított meg, és ezen túlmenően az igazgatóknak 300 forintos jutalomdíjat utalt ki. Vidéken, ha kisebb mértékben is, de szintén emelkednek a fizetések: 800, 900, 1000 és 1100 forintra, nekik is jár az ötödévi 100 forintos járulékos, illetve a fizetés 10%-t kitevő lakbértámogatás. Ehhez csatlakozik még a főgimnáziumi és reáltanodai igazgatóknál a 300, alreáltanodai igazgatók-

<sup>23</sup> *OKTE Közlöny* 1870. 3. 154.

<sup>24</sup> *OKTE Közlöny* 1870. 3. 153–155.



nál a 200 forintos jutalomdíj. Talán még a fizetésemeléseknél is fontosabb volt az, hogy 1870. május 10-re elkészült az ideiglenes nyugdíjszabályzat. E szerint 30 évi szolgálat után járt nyugdíjként a teljes fizetés, 10 év után a fizetés  $\frac{2}{6}$ -od, 15 év után a  $\frac{3}{6}$ -od, 20 év után a  $\frac{4}{6}$ -od és 25 év után az  $\frac{5}{6}$ -od része.<sup>25</sup> Ezzel lényegében orvoslást nyertek a tanárok anyagi gondjai, de az állami tisztviselők fizetési osztályaiba való besorolást csak 1893-ban tudtak elérni (1893: IV. tc.), és az állami és a felekezeti középiskolákban dolgozók közötti fizetéskülönbségek is csak a századfordulóra tűntek el.

Az Organisationsentwurf fent már tárgyalt, az oktatás színvonalát emelő hatása azonban éppen a már említett, az áldozatokra tekintettel nem lévő bevezetése miatt, az első időkben nem igazán érvényesülhetett. Így, amikor 1861-ben kötelező hatálya megszűnt Magyarországon, a protestáns egyházak szinte teljes egészében visszatértek az 1849 előtti tanulmányi rendszerhez, és a tanítással foglalkozó szerzetesrendek sem alkalmazták azokat a szigorú minőségi követelményeket, amelyeket addig az állam előírt. Persze ezzel együtt is egyértelmű volt mindenki előtt, hogy az Entwurf népszerűtlensége és a jogi lehetőség ellenére, a régi rendszerhez való teljes visszatérés nem járható út, a modernizáció nem állítható meg, és erre a kiegyezés során megalakuló új minisztérium sem volt hajlandó. A felsorolt tényezőknek (és az újra életbelépő felekezeti autonómiának) köszönhetően az országban többfajta középiskola működött, különböző rendszerben, különböző tantervekkel. Nem véletlen, hogy Fináczy a már hivatkozott művében az 1861 utáni korszakot a „zűrzavar és a kísérletezés korszakának” mondta.<sup>26</sup> Ide – a zűrzavaros kísérletezés korszakához – sorolta Eötvös 1867 utáni tervét is, melyet a miniszter az autonóm felekezetek tiltakozása miatt csak az állami fenntartású iskolákban tudott részlegesen bevezetni. A terv Eötvös halála után sem valósult meg, viszont erősen hozzájárult a tanügyi téren beállt káoszhoz.

Ebben a tanügyi és társadalmi pezsgésben alakította meg az egyre gyarapodó létszámú középiskolai tanárság országos szervezetét, az Országos Középtanodai (később Középkolai) Tanáregyletet. Nem véletlenül, hiszen a tanárok egyszerre érezték a szükségét és a lehetőségét, hogy beleszóljanak a tanügy őket érintő kérdéseibe, és megőrizték azt az – amint látni fogjuk igencsak törekény – értelmiségi pozíciót, amelyet az 1848–49-ben törvényi szinten is beinduló polgárosodás és professzionalizáció hozott meg számukra. Egyszerre kellett megfelelniük a szakmai kihívásoknak és megteremtteni saját szakmai és társadalmi reputációjukat, ezzel összefüggően anyagi bázisukat, illetve megtalálni azt a helyet, amely az állam és az egyházak (még hosszú ideig tartó „harcában”) számukra a legkedvezőbb.

<sup>25</sup> A VKM a közoktatás 1870–71. évi állapotjáról... 1872: 134–135.

<sup>26</sup> Fináczy 1896: 83.

## Poroszország<sup>27</sup>

A 19. századi modernizálódó oktatásban, az állam szerepe vitathatatlan, mégis tévedés lenne annak kizárólagos dominanciáját hangsúlyozni, hiszen a 18. század második feléig a nevelés és az oktatás inkább a különböző társadalmi, rendi szervezetek ügye volt, mintsem az államé. Nem az állam, hanem az iskolák patrónusai (az egyházak, magistrátusok) szabták meg azt, hogy egy-egy iskolában milyen oktatás folyjon. Ebben a színes sokféleségben az állam, az állami bürokrácia törekvései csak lassan érvényesülhettek, és az oktatási viszonyokat inkább az állam és a társadalom dinamikus kölcsönhatása – az állam súlyának fokozódó növekedésével – mintsem egyoldalú állami dominancia jellemezte.<sup>28</sup> A 18. század végén a felvilágosult abszolutizmus oktatási reformjának kudarca után, új szakasz kezdődött az oktatáspolitikában Poroszországban. Az addigi általánosan elfogadott felvilágosult elvek helyébe, melyek szerint a képzés és iskolázottság egyszerre jó az állam és az egyén számára, a kétely lépett. Különböző társadalmi-politikai csoportok különbözőképpen látták az oktatás szerepét, reformjának szükségességét. A kialakuló konzervatív elit célja az oktatás szociális mobilitást erősítő hatásának minimalizálása volt állami segítséggel. Velük szemben alakult ki egy nemesi-polgári elitcsoport, mely kétségbe vonta az állam jogát az oktatás szabályozására, közéjük tartozott például a fiatal Alexander von Humboldt is. Eszmeileg középen állt a pragmatikus reformerek csoportja, akik mind a patriarchális rendi, mind az utópikus teljesen szabad képzést elvetették, ők voltak azok, akik a későbbi neohumanisztikus reform alapjait megteremtették, és az ő munkájuk nyomán vált az a gondolat egyre erősebbé, hogy az oktatás, képzés és az állam között létrejöhet egy szövetség, mely mind az állam, mind a társadalom számára gyümölcsöző lehet.<sup>29</sup> A fent említett dinamikus viszonyokat jól jellemzi, hogy a porosz iskolarendszert, illetve annak reformját messzemenően befolyásoló neohumanizmus a 19. század elején csak egyike volt a kurrens irányzatoknak. Csak 1807 után, amikor az oktatási reform egy nagy általános államreform része lett, és sikerült (legalábbis a politikai filozófia szintjén) az államérdeket és a humanista nevelés céljait összhangba hozni, vált néhány évre a neohumanizmus az állami oktatási doktrína alapjává. A „megállapodás” lényege Johann Wilhelm Süvern megfogalmazásában, hogy az iskola olyan állampolgárokat nevel, akik mindent megtesznek annak érdekében, hogy az állam minél jobban, a lehető legmagasabb színvonalat elérve fejlődjön, cserébe az állam biztosítja az oktatás feltételeit és annak szabadságát mindenféle befolyástól.<sup>30</sup> Ez a korszak az ún. humboldti reformok időszaka, ekkor dolgozták ki azokat az alapelveket, melyek mind a középfokú, mind az egyetemi oktatás későbbi fejlődését meghatározták. Ekkor alapították meg a berlini egyetemet (1810), ekkor lett

<sup>27</sup> A kérdésről rengeteg összefoglaló munka íródott, az általunk használt legfontosabbak: Jeismann 1988; Bölling 1983; Lundgreen 1980; Führ 1985; Müller–Zymek 1985; Jeismann 1996.

<sup>28</sup> Jeismann 1988: 9–12.

<sup>29</sup> Jeismann 1988: 16–17.

<sup>30</sup> Süvern: *Aus Vorlesungen über Geschichte 1807–1808*, idézi Jeismann 1988: 21.

kötelező a képesítő vizsga a gimnáziumi tanárok számára (1810), és ekkor szervezték át az érettségit és az oktatást felügyelő állami bürokráciát. A reformerek célja egy egységes nemzeti iskolarendszer megteremtése volt, mely az egyén személyiségének kiteljesítését szolgálja, tehát nem közvetlen állami vagy gazdasági célokat. Ez a nagyon markáns program azonban (a külső francia fenyegetés elmúlása után) nemcsak a konzervatív csoportok rosszallását, hanem az egyre jobban megerősödő ipari és kereskedelmi polgárság ellenállását is kiváltotta.<sup>31</sup> 1817 után a politika és pedagógia közötti egyenrangú viszony helyett újra a politika primátusa figyelhető meg, tehát a neohumanista reformok megvalósítására már egy új, restaurációs korszakban került sor. A gimnázium egyre inkább (ellentétben neohumanista céljával) állami hivatalnokképzővé vált, és a szigorú jogosítási rendszer, illetve a tandíj emelése következtében egyszerre volt a mobilitás és egy új „kaszt” (az állami hivatalnokok) kialakulásának elősegítője. A városi közösségek, azok polgárainak inkább reális-praktikus képzési igényét természetesen nem elégítették ki az államilag preferált humanista gimnáziumok. Így ennek a „társadalmi nyomásnak és igénynek” köszönhetően a városi magisztrátusok sorra alapították a polgári és reáliskolákat. A helyi társadalom érdekérvényesítési képességének megfelelően – tudjuk meg a helytörténeti kutatásokból – városi szinten, a helyi közösség igényei szerint a humanisztikus gimnáziumok is felkínáltak reáliskolai osztályokat, kurzusokat.<sup>32</sup> Ez is a már fent hangoztatott helyi társadalmi és állami törekvések kölcsönhatását bizonyítja. Az 1848-as forradalom újra felszínre hozta az egységes nemzeti oktatás iránti igényt, és az iskolatípusok közötti különbségek enyhítését. A forradalmat követő időszak (érthető módon) nem törekedett ezen követelések megvalósítására. A bürokrácia megerősítésével növekedett az állam befolyása az oktatásra, a humán gimnázium tantervében a görög helyett a latinra került a hangsúly, a reálképzést teljesen elválasztották a humántól, és tudatosan alacsonyabban tartották képesítési szintjét. Ennek következtében az 1860-as évekre kialakult egy nagyon differenciált és szegmentált felsőbb (középkolai) oktatási rendszer, többfajta, egymással konkuráló iskolatípussal. Ez a bizalmatlansággal terhes és az iskolák tanárait is megosztó versengés a századfordulóig megmaradt.<sup>33</sup>

Annak ellenére, hogy 1834-től a humán gimnáziumi érettségi szükséges feltétele lett az egyetemi tanulmányoknak, és így sok nem humán középiskola megszűnt, a középkolai tanárok száma folyamatosan nőtt. 1837-ben 243 középiskolában 2079 főállású tanár tanított, 1860-ban 232 iskolában 2702. Egyértelmű tehát a koncentráció az iskolák piacán. Innentől kezdve azonban megindul a mennyiségi növekedés is, 1870-ben 382 iskolában 4788, 1880 492 iskolában 6350 tanár tanított.<sup>34</sup> A fizetések hasonlóan a magyarországi gyakorlathoz a 19. század közepéig fenntartóról fenntartóra, illetve középiskola-típusról középiskolátípusra változtak. Így például az egyetemre utat nyitó érettségi jogával rendelkező

<sup>31</sup> Jeismann 1988: 26.

<sup>32</sup> Jeismann 1988: 30.

<sup>33</sup> Jeismann 1988: 34.

<sup>34</sup> Bölling 1983: 17.

humángimnáziumokban magasabb volt a tanárok fizetése, mint az ilyen joggal fel nem ruházott reáliskolákban tanítóké, annak ellenére, hogy ugyanolyan képesséssel rendelkeztek. További különbséget jelentett a fizetésben, hogy 1892-ig nem a szolgálati idő határozta meg a fizetéseket. Ehelyett minden gimnázium egy bizonyos álláskerettel rendelkezett, és az adott tanár csak akkor reménykedhetett nagyobb fizetésben, ha egy ilyenrel járó állás megürült. A fizetésekkel kapcsolatos ezen különbségek megszüntetése és természetesen a fizetések emelése fontos követelése lett a porosz tanárságnak. Általános távlati céljuk a fizetések területén (magyar kollégáikhoz hasonlóan) a bírókkal való egyenjogúsítás volt.

Az első részleges eredményre 1863-ban került sor. Ekkor határozták meg az állam által fenntartott középiskolákban tanító tanárok minimum- és maximumfizetését. Ez a gyakorlatban komoly emelést jelentett, bár ezt az élelmiszerárak korabeli emelkedése jórészt közömbösítette.<sup>35</sup> Tanulságos viszont az igazgatók kiemelkedő bérezése, hiszen majdnem kétszeresét kapták az átlag tanári fizetésnek. 1872-ben, a Franciaország elleni győztes háborút követő jobb gazdasági helyzetben, a kormány előterjesztett egy törvénytervezetet, melynek célja a középiskolai tanárok fizetésének a bírók bérezési színvonalára való emelése volt. Ezt a javaslatot azonban a képviselőház elvetette, azzal az indoklással, hogy a tanárok a nyári szünet miatt kevesebbet dolgoznak, emellett hamarabb kerülnek állásba és később nyugdíjba, és így végső soron összesen ugyanannyit keresnek, mint a bírók. Ennek köszönhetően az 1872-es újabb fizetésrendezés, bár emelést hozott a tanároknak, nem érte el a bírói szintet. Eredményt hozott viszont egy másik fájlat különbségben, hiszen már nemcsak a gimnáziumokra vonatkozott, hanem olyan reáliskolákra is, melyek állami támogatást is kaptak. Ezzel persze csak enyhültek a különbségek, hiszen a tisztán nem állami iskolák tanárai legtöbbször alacsonyabb fizetést kaptak. A nagy remények után ez természetesen komoly elégedetlenséget szült a tanárok között, és amikor kiderült, hogy csak az igazgatók és a gimnázium felsőbb osztályaiban tanító tanárok (Oberlehrer) kapják meg az állami hivatalnokoknak 1873-ban, a lakhatás drágulása miatt megszávozott lakáspénz teljes összegét, még magasabbra csaptak az elégedetlenség hullámai. Petíciók, újságcikkek születtek, és megalakultak az első, a tanárok anyagi érdekeit is szem előtt tartó, hivatásrendi egyesületek.

Hol volt jobb tanárnak lenni? – tehetnénk fel a naiv kérdést. A helyi ár- és bérvizony sokfélesége miatt lényegében lehetetlen erre a kérdésre válaszolni. A tanárok saját helyzetértékelésére is nehéz támaszkodni, hiszen melyik hivatás az, amelyhez tartozók tökéletesen elégedettek anyagi viszonyaikkal? Ha a többi, egyetemi végzettséghez kötött foglalkozást nézzük, akkor nyilvánvaló mindkét országban a tanárok hátrányos helyzete. Tettenérhető különbség talán inkább a tanárok szubjektív helyzetében volt. Magyarországon éppen egy sikeresen kiharcolt fizetésemelésen voltak túl, míg Poroszországban a bírókkal való egyenjogúsítást célzó törvény bukása világosan megmutatta az érdekérvényesí-

<sup>35</sup> Bölling 1983: 36.

tő képességük gyengeségét. A másik fontos különbség az iskolán belüli helyzetük volt. A porosz rendszerben az igazgató nemcsak lényegében egyedül döntött a középiskola minden fontosabb ügyében, de fizetésében is messze kiemelkedett tanártársai közül, nagyjából kétszeresét kereste azokénak; a magyarországi különbségek messze nem voltak ilyen meghatározóak.

## AZ EGYESÜLETEK MEGALKULÁSA

### Magyarország

Az 1891-ben írt egyesülettörténet szerint hármasszándék (karitatív, érdekvédelmi és tudományos) munkálkodott a leendő egyesület alapítóiban, mikor nekiálltak a tanáregyesület megszervezésének.<sup>36</sup> A Helytartótanács engedélye alapján elkészített alapszabály-tervezet és az 1862. augusztus 10–14-én tartott alakuló közgyűlés által elfogadott ideiglenes alapszabály azonban már csak két célt deklarált. Ezek szerint a Magyar Tanférfiak Társulatának célja egyrészt a magyar tanügyi irodalom előmozdítása tudományos és különösen tankönyvek kiadása által, illetve a szükségét szenvedő tagok és családjuk segélyezése.<sup>37</sup> Tehát az érdekvédelem, a következő évek egyik legfontosabb tevékenysége ekkor még kimaradt a deklarálendő célok közül. Az egyesületnek tagja lehetett minden olyan, a magyar korona alá tartozó tanférfi, tudós, író és művész, valláskülönbőség nélkül, akit egy tag ajánlott és az igazgatótanács felvett, illetve befizette a tagdíjat. Az alakuló ülésen a budai és pesti gimnáziumok és elemi iskolák, a pesti főreáltanoda, és vidékről a lőcsői, győri, jászberényi katolikus gimnáziumok képviseltették magukat. A megalakulás idején már mintegy 110 tagja volt az egyesületnek.<sup>38</sup> A későbbi más irányú fejlődés fényében figyelemreméltó, hogy a 13 tagú igazgatóbizottság 6 tagja elemi iskolai tanár, egy a tanítóképezde tanára és 6 gimnáziumi tanár volt, tehát tudatosan figyeltek a különböző oktatási szintek megjelenítésére. A közös egyesület egyrészt a közös fellépés igényének, másrészt a középiskolai tanárok (egyáltalán a tanárok, tanítók) professzionalizációja gyengeségének lehetett a következménye. (A tanítók részvételét a későbbi jogutód szervezeteknél nem tapasztaltuk, a vezetésben csak középiskolai tanárokat találtunk.) Ezen a közgyűlésen kérték fel Riedl Szendét, hogy lapja, a *Kritikai Lapok* hadd lehesen egyben a társulat hivatalos közlönye is.

Az ideiglenes alapszabályt felterjesztették a Helytartótanácsához, mivel a rendelkezések szerint a Helytartótanácsnak kellett azt jóváhagynia, de a felterjesztésre sokáig nem érkezett válasz. Az (ideiglenes) egyesület vezetőihez – nem hivatalos csatornákon – eljutott hírek szerint két kifogás merült fel. Ezek szerint az egyesület országos jellege és felekezetiileg közömbös volta okozott a Helytartótanács számára problémát. A helytartótanácsi iratokban csak a felekezetek felettséggel

<sup>36</sup> Szerelemhegyi 1891: 21.

<sup>37</sup> Vö. Szerelemhegyi 1891: 22; Riedl 1862: 319.

<sup>38</sup> Riedl 1862: 315.

kapcsolatos fenntartásoknak találtuk nyomát. A társulat vezetése – miután tudomást szerzett az aggályokról – újfent kiállt a valláskülönbőség nélküliség mellett. A kérdés magát a Helytartótanácsot, illetve annak ügyosztályait is megosztotta, a társulat alapszabályáról kikérték a Magyar Tudományos Akadémia véleményét is, de végül az egyesület engedélyezését indoklás nélkül elutasították. A szervezők azonban nem adták fel tervüket, hanem a korban bevált mintát követve, egy bécsi egyesület, a „Mittelschule” már elfogadott alapszabályát fordították le magyarra, és nyújtották be újra a Helytartótanácshoz engedélyezés végett, amelyet az 1865 decemberében meg is erősített.<sup>39</sup> A céloknak és a tagsági kritériumoknak természetesen (a bécsi minta alapján) módosulniuk kellett. Az egyesület célja „a középtanodák érdekeit a tanárok személyes érintkezése által előmozdítani”, illetve „szegény középiskolai tanulók segélyezésére alapot teremteni”. Rendes tagok csak budapesti középiskolai tanárok lehettek és a valláskülönbőség nélküliség nem bukkant fel a szabályok között, igaz az ellenkezője sem. Maradt azonban egy kiskapu az alapszabályban az országos jelleget illetően, a rendkívüli tagság intézménye, mely alapján beléphettek azok is, akik munkájuk, vagy „társadalmi állásuknál fogva” közel álltak a középiskolához. A lényeg, hogy ebben a passzusban nem szerepelt a budapesti kitétel, és ezt kihasználva a megalakulást követően folyamatosan vettek fel vidéki tanárokat is az egyesületbe, kijátszva ezzel a Budapesthez kötöttséget. 1866. december 8-án 77 rendes és 89 rendkívüli (azaz nagyrészt vidéki) tagja volt az egyesületnek.<sup>40</sup>

Az 1867. április 6-ai közgyűlés kimondta, hogy az egyesületet országossá kell alakítani, majd felhívást intézett az ország összes középiskolai tanárához, melyben augusztus 20-ra egy ismerkedő estre invitálta őket az Állatkert vendéglőbe. Másnap elfogadták az ideiglenes alapszabályokat, amelyet a Vallás- és Közoktatási Minisztérium hamarosan jóvá is hagyott, így november 3-án a Budapesti Tanáregylet az utolsó ülését tartotta és átadta vagyonát az Országos Középtanodai Tanáregyletnek. Az elnök a Budapesti Tanáregylet addigi alelnöke, Ney Ferenc reáliskolai tanár lett. Az új egyesület célja volt: „a tanügyet minden irányban figyelemmel kíséreni, s különösen a középtanodai oktatás és nevelés ügyét előmozdítani.” Rendes tagok lehettek az „egyetemi, műegyetemi, akadémiai, gymnasiumi, reáliskolai, továbbá gazdasági, kereskedelmi, képezdei végre a netalán felállítandó polgári iskolák tanárai, valamint az említett tanintézetek bármelyikére okmányilag képesített tanárjelöltek, végre a tudorok.”<sup>41</sup>

Ha összehasonlítjuk a fent bemutatott szervezetek alapszabályait a célok és a tagság tekintetében, érdekes megállapításokra juthatunk, különösen annak fényében, hogy az egyesület(ek)ben a vezető tisztségeket nagyrészt ugyanazon személyek töltötték be: a Magyar Tanférfiak Társulatának tisztviselői és igazgató bizottsági tagjai közül hat személyt, lényegében az összes középiskolai tanárt,

<sup>39</sup> Erről részletesebben Keller 2006.a

<sup>40</sup> *Értesítő* 1866: 39.

<sup>41</sup> *Középtanodai Rendeletek Tára* 1870. 4. 1–2.

megtaláljuk az OKTE tisztviselői és választmányi tagjai között.<sup>42</sup> A célokat nézve az első társulatnál a tankönyvkiadás és az önszegélyezés a két súlypont. A második egyesület, nyilván a kényszerű alapszabály-átvétel miatt is, kilóg a sorból. A középtanodák érdekeinek előmozdítása, ha hivatalos célok között nem is szerepelt, mindig része volt a tanári egyesületek tevékenységi körének, de a középiskolai tanulók segítése soha többé nem merült fel sem az elméleti célok, sem a gyakorlati tevékenységek között. A harmadik egyesület, az OKTE alapszabálya fogalmazott a legáltalánosabban, ebbe a definícióba a tanári érdekvédelemről a tantervkészítésen keresztül a tankönyvbírálatig minden belefért. Tehát a kezdeti karitatív-szakmai, majd az azt követő érdekvédelmi-karitatív célkitűzések után végül az érdekvédelmi-szakmai célok lettek hangsúlyosak. Az alapszabályok változásának nyilván taktikai okai is voltak: egy, az egyesülést nem igazán támogató politikai légkörben a karitatív célok kiemelése és az érdekvédelem szándékának háttérbeszorítása bizonyára megkönnyítette az egyesület elfogadtatását az engedélyező hatóságnál. Ezért talán nem elhamarkodott a következtetésünk, ha úgy gondoljuk, hogy az alapítók előtt már a kezdetektől fogva a szakmai és érdekvédelmi kérdések megoldása lebegett célként.<sup>43</sup>

## Poroszország

Az 1850-től érvényes porosz egyesületi törvény bár tág teret hagyott a rendőrségnek, mégis liberálisabb volt annál, amely a kiegyezés előtti Magyarországon volt érvényes, ennek megfelelően hiányoznak az engedélyezés kapcsán keletkezett levéltári források. Poroszországban a nyilvános gyűléseket (amennyiben nem szabad ég alatt tartottak) 24 órával előtte be kellett jelenteni a helyi rendőrségnek, de nem kellett kikérni az engedélyét, s a (nem politikai) egyesületek alapítását is csak utólag, 3 nappal a megalakulás után kellett bejelenteni, az alapszabályt és a tagok névsorát leadva tudomásul vétel végett. Természetesen az állam azért itt is gyakorolta felügyeleti jogát. A rendőrségnek joga volt részt vennie minden gyűlésen, és ha úgy ítélte meg, hogy az államellenes irányt vesz, fel is oszlathatta az összejövetelt.<sup>44</sup>

Poroszországban már 1872 előtt is voltak olyan egyesületek, melyekben a középiskolai tanárok szerveződhetek, illetve azok a személyek, akik az egyetemek filozófiai fakultását végezték el. A „Verein der Deutschen Philologen” 1832-ben alakult, azzal a céllal, hogy a középiskolákban dolgozó tanárok tudományos felkészültségét javítsa, az egyetemi szférával való erősebb kapcsolat kialakítása és ápolása útján. 1843-ban a reáliskolai tanárok alakítottak egyesületet hasonló céllal. Ezek az egyesületek ugyan a középiskolai (gimnáziumi vagy reáliskolai)

<sup>42</sup> Vö. Riedl 1862: 315–316. és *Középtanodai Rendeletek Tára* 1870. 4. Az OKTE névsora az 1869/70 évben 1–2.

<sup>43</sup> Ezt igazolja az 1869-es elnöki beszámoló is: „törekednünk kell mindenáron, mint magyaroknak, mint tanároknak, különösen pedig mint tanáregyletnek [...] hogy az elmélet terén mentől előbb s mentől nagyobb súlylyal bírjunk mi magunk”. (*OKTE Közöny* 1870.1. 11.)

<sup>44</sup> Vereins- und Versammlungswesen. *Staatslexikon* 1904: 980–995.

tanárok közül toborozták tagjaikat, de nagyon sokáig csak tanult (egyetemet, elsősorban filológiát végzett) emberek szövetségeként tekintettek magukra, céljaik is tudományosak voltak, és méltatlannak érezték magukhoz a tanárok anyagi érdekeinek képviseletét. Az első, valóban a tanárok érdekképviseletét feladatának tekintő egyesületek 1872-től kezdve alakultak meg Poroszországban, tartományonként szerveződve.<sup>45</sup> Ezek az új egyesületek nemcsak új célokat fogalmaztak meg, és nemcsak átstrukturálták az addigi egyesületi palettát, hanem egyértelműen a régi egyesületek kritikájaként, azok ellenében alakultak meg.<sup>46</sup>

A váltás azonban nem volt olyan egyszerű, jól mutatja ezt a korban meglehetősen népszerű enciklopédiák és lexikonok két „tanáregyesületek” szócikke is. Az egyik 1865-ből való, tehát az újfajta egyesületek megalakulása előtt jelent meg néhány évvel, a másik 1883-ból. Mindkét szócikkíró szükségét érezte annak, hogy megindokolja, miért fontos és miért jó, ha a tanárok egyesületbe tömörülnek. Szükség van rájuk, mert általuk fejlődik az oktatás, mivel a tanárok meg tudják beszélni szakmai problémáikat, folyóiratokat adnak ki, és ezen keresztül még szélesebb körhöz jutnak el az új tudományos eredmények. De nemcsak ezért fontosak az egyesületek, hanem azért is, mert lehetőséget adnak arra, hogy a tanárok megbeszéljék a saját körülményeiket. Lehetséges – írja a szócikk szerzője 1865-ben – hogy a beszélgetések során sok téves nézet is elhangzik, de a „szabad véleménycsere” segít a problémák feltárásában, és ezért a kormányzatnak döntéseiben figyelembe kell vennie az egyesületek véleményét is, sőt a jó kormányzat támogatja az egyesületek létrejöttét.<sup>47</sup> Az új típusú egyesületek iránti igény, tehát nem váratlanul jelent meg, még akkor sem, ha a közvetlen kiváltó ok a fizetések sérelmes rendezése volt.

Az eddigi tudományos fókusz helyett ezektől az új egyesületektől a tanárok nemcsak az anyagi érdekeik képviseletét várták el, hanem az iskolatípusok szerinti széttagoltság enyhítését, a különböző iskolatípusokban tanító tanárok közötti szolidaritás és kollegialitás erősítését is. Ez az igény is jelzi már a lassan kibontakozó tanári identitás, öntudat megjelenését. Ebbe az irányba mutat az újság-cikkekben megjelenő követelés a közösségi érzés és a tanári hivatás iránti szeretet erősítésére. Természetesen a tudományos kérdések sem kerültek le a napirendről az egyesületi összefüggések alkalmával, de új témák és megközelítésmódok vették át a régiéket helyét. Már nem az egyetemi „tudományosság” a tanárok felé közvetítése volt a cél, hanem pedagógiai, tanítástechnikai kérdések kerültek az érdeklődés és a viták középpontjába. Az új szakmai kérdések mellett, az érdekképviselet új formái is szóba kerültek. A tanárok ne csak petíciókat írnak, hanem összefogva, együttesen cselekedve például ne foglalják el az alacsony fizetéssel meghirdetett állásokat – hangzott el a felszólítás. Ezzel mesterséges tanárhiányt lehet előidézni, ami az iskolafenntartókat a fizetések emelésére kényszeríti.<sup>48</sup>

<sup>45</sup> Bölling 1983; Führ 1985; Müller-Rolli 1992: 157–218.

<sup>46</sup> Titze 1991: 352.

<sup>47</sup> *Enzyklopädie des...* 1865: 256–258; *Lexikon für Pädagogik* 1883: 261–263.

<sup>48</sup> ZUW 1872. 10. Zur Dotationsfrage (Aus Preussen) 77.



Világosan látszik, hogy legalább a tanárok egy részénél igény merült fel a közös cselekvés új formái iránt, és egyre többen gondolták azt, hogy a tanárok aktivitása nem merülhet ki petíciók írásában. A hírlapokban folyó vita minden résztvevője egyöntetűen amellet foglalt állást, hogy az új célokhoz, új egyesületre van szükség. Külön kiemelték – és ez újabb jele az erősödő szakmai öntudatnak – hogy az új egyesületnek ne közületek (azaz ne az iskolák), hanem egyének, az egyes tanárok saját jogukon legyenek a tagjai. Szintén célként merült fel az országos egyesület megalakítása, de úgy, hogy az többé-kevésbé önálló tartományi egyesületek szövetsége legyen.<sup>49</sup> Újra meg újra kiemelésre került a tanárok szakértő szerepe, annak fontossága, és hogy nélkülük semmilyen sikeres és jó oktatási törvény nem alkotható meg. Abszurd példaként említették Bajorországot, ahol az oktatást felügyelő hivatalnokok kizárólag jogászok voltak.<sup>50</sup> A szakértői szerep és az egyéb célok sikerre vitele érdekében szükséges eszközök és taktikák is megfogalmazásra kerültek. Agitáció, propaganda és a megfelelő információk összegyűjtése voltak a javasolt módszer kulcsszavai.<sup>51</sup>

Ezek után került sor 1872. október 7-én a porosz provincia felsőbb iskolai tanárainak első gyűlésére, és az első tartományi tanáregyesület megalapítására. Az alakuló gyűlés a következőkkel támasztotta alá az egyesület megalakulásának szükségességét: egyrészt más hivatások tagjai már régen megszervezték magukat, a tanároknak már régen meg kellett volna ezt tenni, lényegében tehát egy mulasztás pótlásáról van szó, másrészt bizonyos kérdések, például a közös folyóirat vagy a tanárok árváinak segélyezését szolgáló alap megszervezése csak egyesületi szinten oldható meg. A gyűlés az egyesület megalapítására tett javaslatot ellenvetés nélkül elfogadta. Az alapszabály szerint az egyesület célja a pedagógia, módszertani kérdések tárgyalása, a tanárok és az iskola érdekeinek képvisellete és a kollegialitás fejlesztése. Az egyesület tagja lehet minden tartományi felsőbb iskola tanára (tehát nem csak a gimnáziumok, hanem például megfelelő polgári iskolák vagy a leányiskolák tanárai is), ha a tagdíjat az évi 1 talléros tagdíjat befizeti.<sup>52</sup> Világosan látszik, hogy az egységes fellépés érdekében az egyesület ajtaját elég szélesre tárták, azonban azt az indítványt mely a reálskola és a gimnázium egyesítését javasolta, a közgyűlés még túl korainak tartotta és ennek megfelelően nem is tárgyalta. Már a kezdet kezdetén együtt léptek fel az egyesülés és elhatárolódás tendenciái, bár kétségtelen, hogy ebben az időszakban az egyesítési törekvések voltak az erősebbek.

<sup>49</sup> ZUW 1872. 15. Zur Vereinsfrage, 114.

<sup>50</sup> ZUW 1872. 2. Eine höchst wünschenswerthe Vorbereitung des neuen Unterrichtsgesetzes 9. és ZUW 1872. 5. Bericht über die General-Versammlung des bairischen Gymnasialvereins, 34.

<sup>51</sup> ZUW 1872. 1. Bericht über eine Petition an das Abgeordnetenhaus in Sachsen der Realschullehrer, 11–12.

<sup>52</sup> ZUW 1872. 31. Bericht über die erste Versammlung der Lehrer höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Preussen, 241–242.

## SZÖVETSÉGES ÉS ELLENFÉL – AZ ÁLLAM ÉS A TANÁREGYESÜLETEK VISZONYA

### Az OKTE és az állam

Az OKTE, illetve vezetői nagyon hamar ráéreztek arra, hogy ha sikeresek akarnak lenni vállalt céljaik megvalósításában, egyszerre kell kritikus és mégis jó viszonyt kialakítaniuk az állammal, és azon belül a VKM-mel. Az egyesület újdonságából, az oktatás zűrzavaros állapotából adódó helyzet és az elvi liberalizmus ellentmondását figyelhetjük meg a tanáregyesületnél az államhoz való viszonyukkal kapcsolatban. Az államtól való függetlenséget korlátozta az, hogy egyrészt az adott helyzetben csak az államnak volt arra lehetősége és szándéka, hogy a tanárok számára előnyösen megreformálja az oktatást, másrészt az állam kifejezett támogatása nélkül nemhogy a tanárok távlati céljai nem voltak megvalósíthatóak, hanem még maga az egyesület sem volt képes rendesen működni. Ez a későbbiekben megváltozott, de az általunk most vizsgált időszakban végig ezzel küzdött az egyesület a gyakorlatban, és ezzel párhuzamosan erre a helyzetre próbált a választmány egy elméleti sémát is kidolgozni. Az utóbbinak igen szép példája a már idézett miniszteri látogatás alkalmából elmondott beszéd, mely az egyén szintjén hűséget ígért, de az egyleti szinten szabadságot kívánt.<sup>53</sup> A cél egy olyan bizalmi viszony kialakítása volt, ahol egyértelmű, hogy az egyesület és az állam céljai lényegében azonosak (az ország java), de a szükséges (vélemény)szabadság nélkül a tanárság nem képes ellátni a feladatát, a színvonalas oktatást. Hasonló nézetekre bukkanunk Arany János 1860-as évekbeli kritikafelfogásában,<sup>54</sup> illetve hasonló (igaz némileg korábbi) a már említett neohumanisták által kidolgozott program is.<sup>55</sup> Nem túlzás tehát azt állítani, hogy a tanáregyesület által felajánlott kompromisszum, szövetség, egy általános (kelet-európai) „értelmiségi” minta, mely akkor jelenik meg, ha egy egyesület, társadalmi réteg, csoport, céljait állami támogatás nélkül nem valósíthatja meg.

Az egyesület az országossá alakulás után szinte rögtön szembesült azzal, hogy a *Közlöny* finanszírozása, még a legszigorúbb gazdálkodás mellett is meghaladja anyagi erejét. Bár az OKTE tisztviselői, így a folyóirat felelős szerkesztője és a szerkesztőbizottság tagjai is ingyen (később jelképes díjazásért) dolgoztak, és a szerzők sem kaptak honoráriumot, hamar világossá vált, hogy a folyóirat folyamatos működése nem igazán biztosítható pótlólagos források nélkül.

<sup>53</sup> „S itt lehetetlen meg nem emlékezni azon kettős minőségi viszonyról, melyben nagyméltóságod irányában állunk: mint tanárok és mint egyesület. A vezérkedés és vezéreltetés elve oly régi, mint maga a patriarchalis család. De a szabad egyesülés, az önálló vélemény szabad nyilatkozhatása, – ez az újabb kor dicsőségei közé tartozik. A tanár, mint egyén, hódolattal teljesíti vezére szavát; de a vezér a tanárokat, mint egyet, szabad versenyre bocsátja a vélemények mérhetetlen tengerén.” Ney Ferenc elnök beszéde a Pauler Tivadar vallás- és közoktatási miniszternél tett tisztelő látogatás alkalmából. *Közlöny* 1871. 7. 444.

<sup>54</sup> Németh G. 1971: 155.

<sup>55</sup> Vö. Süvern nézetei az állam és az oktatás viszonyáról Jessmann-nál 1988: 8.

Az egyesület fő jövedelemforrása a tagdíj lett volna, de szinte nem volt olyan választmányi gyűlés, elnöki beszámoló, ahol ne tértek volna ki a rossz fizetési morálra és a tagdíjhátralékok ügyére. A *Közlöny* fontossága és elengedhetetlen az egyesület céljai szempontjából vitathatatlan volt, hiszen mind az országos jelleg (a vidéki tagokkal való kommunikáció), mind a nevelési-oktatási ügyekben való részvétel fő fóruma volt. Ezért döntött úgy a választmány, hogy felajánlják a *Közlönyt* a VKM számára, hogy itt közölje a rendeleteit, kinevezéseit, azzal a kikötéssel, hogy közben megtartják a folyóirat függetlenségét.<sup>56</sup> Eötvös József kedvezően fogadta a javaslatot, és 800 forintot utalványozott is erre a célra az egyesületnek. Ettől kezdve a *Középtanodai Rendeletek Tára* a *Közlöny* melléklete lett. Így bár deklarálták a függetlenségüket, az állam támogatása nélkül mégsem jelenhetett volna meg az az orgánus, melyben gyakran a minisztériumi tervek is kritizáló véleményük látott napvilágot.

Az állami támogatás igénye újra meg újra a legkülönbözőbb témák kapcsán merült fel a *Közlönyben* a tagok részéről.<sup>57</sup> Eközben a függetlenség, a kormányhoz való viszony kérdése is napirendre került. Az OKTE a tanügyi mozgalmak központjának és a kormány tanügyi tanácsadó testületének szeretné láttatni magát.<sup>58</sup> Ennek elérése érdekében egyszerre kritikusak a kormány némely tanügyi törekvésével szemben (kötelező népiskolai tankönyvek kiválasztása, a középiskolai törvényjavaslat) és védik meg a minisztert ha személyét támadás éri.<sup>59</sup> Az első hivatalos nyilatkozatra ez ügyben éppen a *Közlöny* támogatása miatt ért kritika kapcsán került sor. A *Budapesti Közlöny* című lapban megjelent egy cikk, mely az OKTE *Közlönyét* és ezen keresztül az egyesületet vádolta meg függetlenségének feladásával a 800 forintos támogatás miatt. Az OKTE vezetősége erre többek között ezt válaszolta: „Ezek folytán tehát kijelenti a választmány, hogy *közlönyének* az épen e célból teljesen elkülönített hivatalos részén, a »középtanodai rendeletek tárá« kívül teljességgel semmi köze nincs hivatalos vagy hivataloshoz hasonló ügygel, szóval hogy megóvja eddigi függetlenségét, mely *tudományos és tanügyi* dolgokban véleményének szabad nyilvánításában, nem pedig ellenzéki vágyban áll.”<sup>60</sup> Ezt fejtette ki Ney Ferenc Pauler Tivadart köszöntő beszédében is, ahol a tudományos kutatásban és véleménynyilvánításban szabadságot kívánt az egyesület számára, s cserébe a konkrét feladatok megvalósításában egységet és segítséget ígért, és kérte a működésnek ehhez a formájához a miniszter támogatását.<sup>61</sup> A cél nemcsak az volt, hogy

<sup>56</sup> *Közlöny* 1870. 1. 44.

<sup>57</sup> A tanáregylet folyamodványa a magyar országgyűlés képviselőházához a középtanodai tanárok anyagi helyzetének javítása ügyében. *Közlöny* 1870. 3. 152–155; Szamosi János: Visszhang. *Közlöny* 1870. 5–6. 235–236.

<sup>58</sup> Bartl Antal: Indítvány. *Közlöny* 1870. 5–6. 232.

<sup>59</sup> Vö. *Közlöny* 1869. 5. 220. és *Közlöny* 1869. 7. 317. A középiskolai törvényjavaslatl kapcsolatosan lásd *Az Országos Középtanodai Tanáregylet Emlékirata a vallás- és közokt. m. kir. ministerium által kiadott gymnasiumi és lyceumi tanszervezeti javaslatok ügyében.* 1869: 23.

<sup>60</sup> *Közlöny* 1870. 8. 446.

<sup>61</sup> Ney Ferenc elnök beszéde a Pauler Tivadar vallás- és közoktatási miniszternél tett tisztelegő látogatás alkalmából. *Közlöny* 1871. 7. 445.

a kormány tanácsadó szerve legyenek, hanem az is, hogy előbb-utóbb szakértelmüknek köszönhetően a miniszter kénytelen legyen hozzájuk fordulni, azaz megkerülhetetlenek legyenek tanügyi és pedagógiai kérdésekben.<sup>62</sup> Valószínűleg ennek a rugalmas politikának köszönhetően tudott az OKTE egyszerre a tanügyi mozgalmak sikeres képviselője (középiskolai tanárok fizetésének emelése, a gimnáziumi és líceumi tervezet elleni fellépés, az Országos Közoktatási Tanács megalakításának felvetése) és a kormány tanügyi tanácsadója lenni (reáltanodai törvényjavaslat, középiskolai tankönyvek bírálata).<sup>63</sup>

A továbbiakban az Eötvös József-féle törvényjavaslat sorsát próbáljuk meg nyomon követni, szigorúan a tanáregyesület szemszögéből. A törvényjavaslat sorsa és az egyesület abban játszott szerepe szemléletes példája az állammal szembeni érdekérvényesítésnek, és a határozott fellépés motivációit is feltárja. Azt, hogy az elképzeléssel és később a törvényjavaslattal szembeni fellépés valódi identitásképző elem, nemcsak az mutatja, hogy az egyesület történetének későbbi írója igen nevezetesen nevezi azt a napot az egyesület életében, amikor végleg elvetik az eötvösi tervet, hanem az is, hogy az egyesület alelnöke csatáról és fényes győzelemről beszél az üggyel kapcsolatban.<sup>64</sup> Úgy gondoljuk, hogy a vita tartalmi ismertetésével kirajzolódnak a tanári szakmai identitás kezdeti körvonalai, mely egy foglalkozás hivatássá válásának, azaz a professzionalizációnak egyszerre követelménye és terméke.

A Budapesti Tanári Egylet elnöke, Lutter Nándor kezdeményezése alapján dolgozott ki egy javaslatot a középiskola megreformálására, melyet egy emlékiratban közzé is tett. Az új koncepció célja, hogy a középiskola az addiginál jobban felkészítse diákjait mind a gyakorlati életre, mind az egyetemi tanulmányok folytatására. A javaslat az addigi egységes képzést megbontotta és az érettségit eltörölte volna és az utolsó három évben lehetőséget biztosított volna a diákoknak a szakosodásra.<sup>65</sup> Ez a javaslat fő pontjaiban megegyezik a később (ez alapján is) kiadásra került törvényjavaslattal. Az egyetlen lényegi különbség, hogy Eötvös a három felső osztályban nem kétirányú, hanem háromirányú szakosodást képzelt el, és a görög nyelvet csak az utolsó három (líceumi) évben taníttatta volna. Eötvösök célja egy olyan iskolatípus megteremtése volt, amely egyszerre elégítette volna ki a kereskedelmi és ipari pályára készülőköt (akik az iskola első négy, vagy hat éve után abbahagyhatták volna tanulmányaikat), adott volna egy stabil általános műveltséget, és előkészített volna az egyetemi tanulmányokra.

Ezzel a koncepcióval fordult szembe az OKTE megalakulása után igen gyorsan, hiszen egy 1868. július 2-a és augusztus 7-e között zajló miniszteriumi tanácskozássra, melyet a reálgimnáziumi tanterv ügyében folytattak, az egylet küldötteit a kilenc osztályt, a „furcatio”-t (a szakosodást) és a görög nyelv

<sup>62</sup> *Közlöny* 1870. 5–6. 232.

<sup>63</sup> *Közlöny* 1870. 10. 577.

<sup>64</sup> Bartl Antal: Indítvány. *Közlöny* 1870. 5–6; Szerelemhegyi 1891.

<sup>65</sup> A Budapesti Tanári Egylet Emlékirata. *A Budapesti Tanári Egylet Közlönye* 1867. 3–4. 10. és 30.

eltörlését ellenző véleménnyel küldte el.<sup>66</sup> Ezt a véleményüket fejtették ki 1869-ben *Emlékiratukban*, melyet nemcsak a miniszterhez juttattak el, hanem füzet formájában meg is jelentettek. Ebben a teljes 9 osztályos reálgimnáziumi koncepciót líceumostól, a furcatioval együtt elvetették, és leglényegesebb főelveit – mint írták – „helyesnek semmiképpen sem ismerhetik el”. Úgy gondolták, hogy a Thun-rendszer – a germanizálási törekvésektől eltekintve – kifejezetten jó hatással volt a hazai tanügyre, a problémákat a megvalósítás során a germanizálás miatti ellenszenv és a szakemberek hiánya okozta. Így az Entwurf által bevezetett iskolarendszer nagyrészt csak papíron valósult meg. Az ezt követő reformok és tervezetek azonban csak rontottak a helyzeten, hiszen a baj fő okát a Thun-féle tanszervezetben keresték, pedig az (az OKTE álláspontja szerint) a „tanerőkben rejlett”. Ez a fő hibája az általuk bírált tervezetnek is. A szakirányú líceumi képzés szemben állt a középtanodák fő feladatával, amely „a szaktudományok alapos tanulmányozására oly annyira szükséges magasabb általános képzettség megszerzése” volt.<sup>67</sup> Véleményük szerint a tanügy problémái megoldásának kulcsa a tanárok helyzetének és képzettségének javítása volt. Fel kell állítani egy országos tanárképző intézetet, az egyes tanintézetek és tanári testületek autonómiáját ki kell szélesíteni, hogy a tanárok lelkesen és szabadon dolgozhassanak, és természetesen a tanárok anyagi helyzetének rendezése is szükséges. Ha ezek megvalósulnak az oktatás színvonala is növekedni fog.

Az OKTE gyors és radikális vélemény változásának oka a javaslat gyenge támogatottsága volt a tagságon belül. Amíg az egyesület elnöke Lutter Nándor, Eötvös barátja és a javaslat szellemi atyja volt, addig el tudta érni annak támogatását. De abban a pillanatban, ahogy távozott, megszűnt ez a támogatás, sőt az ellenkezőjébe csapott át. Az egyesület kritikai megjegyzéseiből kitűnik, hogy nem csak a javaslat egyes elemeit, hanem annak egész koncepcióját vetették el. Látható, hogy az Entwurf neohumanizmusa, az antik műveltség mint a tehetség terepének kifejtése és a nevelés legfőbb eszköze, megfelelt a tanárok többsége és a korabeli művelt rétegek szellemi önképének. Az eötvösi javaslat pedig éppen ezt a neohumanista doktrínát vetette el azzal, hogy a görög és a latin nyelv tanítását háttérbe szorította, és a teljeskörű képzés helyett a szakosodásra helyezte a hangsúlyt. Ráadásul a gyakorlati életre való felkészítés mint cél, kisebbitette volna a gimnázium mint oktatási intézmény presztízsét és ezen keresztül a tanárokét is egy eredendően a humán műveltségben szocializálódott közegben. Az általános érettségi eltörlésével pedig az egyik legfontosabb, a gimnáziumnak is tekintélyt adó, képesítő vizsgát szüntette volna meg. Érthető tehát, hogy a már többé-kevésbé megszokott szervezeti formákat és – a germanizáláson túllépve – ismerős és elfogadott műveltségesszéményt képviselő Entwurf felváltásának szándéka a merőben új szervezeti kereteket, oktatási célokat és műveltségi eszményt célul tűző eötvösi koncepcióval nem lehetett sikeres a korabeli szakmai közegben. A reakció hevesége és az utókor véleményét

<sup>66</sup> *Közlöny* 1870. 9. 511.

<sup>67</sup> *Az Országos Középtanodai Tanáregylet Emlékirata a vallás- és közokt. m. kir. ministerium által kiadott gymnasiumi és lyceumi tanszervezeti javaslatok ügyében*. Buda, 1869. 5.

is befolyásoló hatása,<sup>68</sup> arra enged következtetni, hogy a középiskolai tanárok szakmai identitása ekkorra már bizonyos körvonalakkal bírt, és a megváltoztatására irányuló (akár állami) szándékot is komoly, egzisztenciális veszélyként érezte az éppen csak kialakulófélben lévő tanári társadalom. Természetesen nem a tanáregyesület vagy a tanárok tiltakozása volt a legfontosabb tényező abban, hogy Eötvös József törvényjavaslata végül nem valósult meg. De a tanáregyesület érvei jól kirajzolták azokat a pontokat, melyek számukra fontosak voltak a korabeli oktatási rendszerben, illetve a tiltakozásuk hevesége megmutatta azt is, hogy képesek voltak (igaz egy nagyobb tiltakozási hullám részeseként) határozottan fellépni az állammal szemben.

## A tanáregyesületek és az állam Poroszországban

A legfontosabb téma, melynek kapcsán az állam szerepe és kötelessége a porosz tanárok között tematizálódott a tanári fizetések ügye volt. A középiskolai tanárok 1850–60-es évekbeli relatív jóléte az 1870-es évekre megszűnt, különösen, ha az egyéb egyetemi végzettséget igénylő foglalkozásokkal vetjük őket össze. A nehezedő körülmények közös cselekvésre kényszerítették a tanárokat és a rossz anyagi helyzet az egyik konkrét kiváltó oka volt az új típusú „hivatásrendi” egyesületek megjelenésének. A konkrét anyagi kérdések mellett, azoktól nem függetlenül, merült fel az állam szerepének problematikája. Nem mindig került explicit megfogalmazásra ez a kérdés, de ott lapult folyamatosan a háttérben.

Miért kell az államnak egyáltalán segítenie a tanárok problémáinak megoldásában? Ezt az alapkérdést a tanárok gyorsan és egységes érveléssel válaszolták meg. Azért kötelessége az államnak segítenie, mivel az iskolának és így a tanároknak kiemelkedő szerepük volt abban, hogy a „dicsőséges” német császárság újra megalakulhatott.<sup>69</sup> Ez az érvelés, különböző formákban, de a vita szinte minden hozzászólójánál megjelent. Az iskoláztatást és a képzést magától értetődően állami feladatként fogalmazták meg. (Komoly változás ez a 19. század elejéhez képest!) Az, hogy jelenleg (1872) az állam a felsőbb iskoláknak csak  $\frac{1}{3}$ -át finanszírozza, fejlődési rendellenesség – mondják a tanárok – amelynek okozója az állam elégtelen aktivitása volt, és csak ennek hiányában kerülhetett arra sor, hogy a középiskolák nagy részének fenntartói a városok és a községek legyenek. Most jött el az idő és a megfelelő anyagi helyzet – mondják a diskurzus résztvevői közül többen –, hogy az állam régi adósságait törlessze, az iskolák támogatását és a tanárok fizetését megemelje. Az állami fizetésemelés nem old meg azonban minden problémát. Hiába emeli meg az állam iskoláiban a tanárok fizetését, mivel (és itt válik újra fontossá az iskolarendszer finanszírozásának rendellenes fejlődése) a tanárok többsége községi, városi iskolákban tanít, így őket

<sup>68</sup> Ezzel kapcsolatban vö. például Antall 1971; Kemény 1986; Fináczy 1896: 86–87; Sötér 1967: 331–332; Köte 1975: 94; Felkai 1979: 220–229.

<sup>69</sup> ZUW 1872.1. Programm 1.

az emelés nem érinti. Ezért ennek követeléséhez szükségszerűen csatlakozott egy másik követelés: annak kötelezővé tétele a nem állami iskolák számára is, ami azonban közvetve az állami fennhatóság kiterjesztését is jelenti. Ezt természetesen a kortárs tanárok is érzékelték, és rögtön a községi autonómia és az állami beavatkozás határait kezdték el boncolgatni: Hozhat-e az állam kötelező erejű döntést a községek számára, különösen akkor, ha állami támogatás nélkül alapított és fenntartott iskolákról van szó? Az mindenki számára világos volt, hogy a fizetések emelését a községek nem képesek finanszírozni, viszont ha elfogadják az állami támogatást, akkor a függetlenségüket kell feladniuk. Melyik oldalt támogassa ebben a helyzetben a tanárság? A vélemények egyáltalán nem voltak annyira egyértelműek, mint ahogy azt a tanárok állam iránti lojalitását hangsúlyozó szakirodalom alapján gondolnánk. A többség főleg anyagi és presztízs okokból üdvözölte az állami térnyerést. Azzal érveltek (jogosan), hogy az állam inkább tudja biztosítani a várva várt fizetésemelést, mint a községek, annak ellenére, hogy néhány gazdagabb város kiemelten támogatta az iskoláit. Másrészt a tanárok nagyon nehezményezték, hogy a nem állami iskolák esetében a fontos személyi és anyagi kérdésekben (azaz lényegében róluk) többségében olyan városi tanácsosok döntöttek, akiknek képzettsége messze elmaradt az övékétől. Ez a városi iskolák tanárainak tekintélyvesztésével járt, érthető ha ennek javítását jogosan várták a városi közegben élő tanárok az állami alkalmazástól. Ezen okok miatt a tanárok egyik beadványukban kívánatosnak nyilvánították az iskolák államosítását. De felmerültek ellenérvek is. Egy kisebbség arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskolák államosításának követelésével az állam egy újabb, eddig még autonóm területre terjeszti ki befolyását, és a tanárok mindezt csupán anyagi előnyök érdekében veszélyeztetik.<sup>70</sup> Még a tartományi tanáregyesület alakulólésén is felhívták arra a figyelmet egyesek, hogy annak ellenére, hogy jelenleg az állam liberálisabbnak tűnik mint a városok, és a tanárok érdekeinek inkább megfelelő oktatáspolitikát folytat, nem szabad elfeledni, hogy nem is olyan régen a községi iskolák voltak a menedékei azoknak a tanároknak, akiket politikai meggyőződésük miatt nem alkalmaztak állami iskolákban.<sup>71</sup>

A többség azonban nem így gondolkodott. Ezért minden fontosabb, a tanári hivatást érintő kérdésben (fizetés, tanári kinevezések, a szolgálati idő kiszámítása, lakáspénz) az államtól reméltek segítséget a porosz tanárok, és azok, akik a városi és községi iskolák autonómiája vagy az egyén nagyobb felelőssége, a szabad munkaerőpiac minimumfizetés nélkül jelszavaival léptek fel, gyorsan megkapták a „parttalan liberális”<sup>72</sup> jelzőt, vagy igazságtalansággal és a szolidaritás hiányával vádolták meg őket.<sup>73</sup> Az 1870-es évek elején a porosz tanárok sorsuk jobbra fordítását az államtól várták. Azt, hogy az önmagukat megszervező tanárok államfelfogása azért nem volt teljesen egyoldalúan paternalista több idézettel is

<sup>70</sup> ZUW 1872. 23.

<sup>71</sup> ZUW 1872. 32. Bericht über die erste Versammlung der Lehrer... 250.

<sup>72</sup> ZUW 1872. 31.

<sup>73</sup> ZUW 1872. 5.

bizonyíthatnánk,<sup>74</sup> de az is kitűnik, hogy szerepüket jobbra a figyelem felhívásában és nem a probléma megoldásában látták. A problémák megoldását többségük az államtól várta el.

## TÉZISEK ÉS MAGYARÁZATOK

Mint azt már tanulmányunk elején említettük, a kelet-európai professzionalizációnak „közkeletű” jellemzői a megkésettség Nyugat-Európához képest, a központi egyesület hiánya, a professzionalizáció és a nemzeti identitás kialakulásának erős kapcsolata, valamint az állammal szembeni gyenge érdekképviselet. Vizsgáljuk meg, megállják e helyüket ezek a megállapítások a magyar–porosz összehasonlítás kapcsán.

Nézzük először a megkésettség és a központi egyesület kérdését. Magyarországon az első egyesület 1865-ben alakult meg, ez néhány évtizedes késést jelent a porosz egyesületekhez képest, de ha figyelembe vesszük, hogy a középiskolai tanárok képzését először kötelezően szabályozó rendelet, az Organisationsentwurf 1849-ben jelent meg, (a hasonló szabályozás Poroszországban 1810-ben) tehát lényegében csak ettől a pillanattól beszélhetünk modern értelemben vett középiskolai tanárságról, nyugodtan nevezhetjük gyorsnak a szakmai (professzionális) identitás e jellemzőjének kialakulását. Az, hogy a megalakuló egyesület rögtön országossá kívánt és tudott válni, szemben a porosz egyesületekkel, amelyek csak 1903-ra érték el ezt, csak megerősíti az állításunkat. Ez a gyors fejlődés még akkor is meglepő, ha köztudott, hogy a porosz tanáregyesületek késői országossá válását az erős regionális identitás is hátráltatta, amely Magyarországra nem volt jellemző.

A szakmai és a nemzeti öntudat összekapcsolódásának hiánya is feltűnő, nemcsak akkor, ha Magyarországot Galíciával és Csehországgal hasonlítjuk össze, hanem akkor is, ha Poroszországgal. A porosz forrásokban fellelhető hivatkozások a hazára, hazafiságra, illetve a hazáért tett szolgálatokra a magyar oldalon teljesen hiányoznak. Ahogy az is, hogy az új helyzetben (a Német Császárság kikiáltása után) a hazafias harcot a tanárokkal más szinten, de folytatni kell. A magyarázatot egyrészt abban találhatjuk, hogy a magyar nemzeti identitás kialakulása 1848–49-cel lényegében befejeződött, másrészt, hogy a nyilvános diskurzusban résztvevő, azt befolyásoló rétegek sokat tanultak az 1848–49-es forradalom és szabadságharc nemzeti problémáiból. Ez a tapasztalat csak tovább erősítette a kiegyezés utáni idők doktriner liberalizmusát, mely nemzeti-nemzetiségi kérdésben is éreztette hatását.<sup>75</sup>

Ha az egyesületi alapszabályokat hasonlítjuk össze, sok hasonlóságot találunk. Mindkét egyesület a középiskolai tanárok számára alakult, tehát nem

<sup>74</sup> ZUW 1872. 6. Zur Dotationsfrage, 43.

<sup>75</sup> Hozzá kell tennünk, hogy a nemzeti öntudat, illetve a magyarság, a magyar kultúra fontossága mint hivatkozási alap a későbbiekben fontos szerepet játszik a tanárok között is, de a jelenleg vizsgált és tárgyalt periódusban ez nincs így.



csak a gimnáziumi tanárok számára, és mindketten egyszerre tűztek ki szakmai politikai és szaktudományos célokat és mindkét egyesület fontos célként jelölte meg a kollegialitás erősítését. A konkrét, rövid távú célok is hasonlóak voltak: a tanárok anyagi helyzetének javítása, a bírók bérszínvonalának elérése és a szakértői státusz megszerzése pedagógiai és oktatáspolitikai ügyekben. A célok eléréséhez megválasztott taktika és eszközök is megegyeztek: a folyóiratok segítségével meghatározni a szakmai diskurzust, illetve petíciókkal a törvényhozásra hatást gyakorolni. A különbség inkább abban volt, amilyen módon ezeket az eszközöket használták. A magyar tanáregyesület sokkal kritikusabb volt az állammal szemben, mint porosz párja. Eötvös József miniszter javaslatait és törvénytervezetét a magyar középiskolai tanárok éles kritikával illették. „Harcról” és „csatáról” beszéltek az Eötvös-féle középiskolai törvényjavaslat elleni küzdelemmel kapcsolatban, még akkor is, ha Eötvöst mint magánembert nagyra becsülték, sőt az egyesület tiszteletbeli tagjává is választották. Olyasfajta visszafogottság, illetve visszakozás, mint amelyet a porosz tanáregyesületeknél tapasztalhattunk, hogy egy pozitív miniszteri nyilatkozat hatására beadványokat visszavonnak, Magyarországon nem volt tapasztalható.<sup>76</sup> A különböző viselkedésmódok mögött feltehetően eltérő felfogások rejlenek az állam szerepéről. Mind a magyar, mind a porosz tanárok elvárták az állami segítséget, de míg a magyarok az államot mint végrehajtót látták és láttatták a folyóirataikban, és a koncepciók kidolgozására, a problémák megoldására maguk vállalkoztak, addig a porosz tanároknál gyakrabban fordult elő, hogy a problémák csak bemutatásra kerültek, a megoldás keresését az államra hagyták. Egy emlékiratban a berlini felsőbb városi iskolák tanárai explicit ki is mondják, hogy a megfelelő eszközök megtalálása és a problémák megoldása a kormányzat feladata.<sup>77</sup>

Tézisünk szerint tehát a magyarországi középiskolai tanárok szakmai identitása ugyan később kezdett el kialakulni, mint porosz társaiké, de a folyamat az 1870-es évek elején hamarabb hozott eredményeket a professzionalizáció szempontjából fontos területeken, mint a szakmai autonómia, az egység és a funkcionális monopólium, ami részben egy másfajta államfelfogásnak és önképnek volt köszönhető. Mi tette ezt a gyorsabb és némileg más irányba haladó fejlődést lehetővé?

A kiegyezés utáni Magyarországon a gazdaság virágzásnak indult, liberális kormányzat alakult, az ekkor hozott törvények is a liberalizmus jegyében fogantak. Ebben a „Gründerzeit” hangulatban a kormányzó elit nagyon fontosnak tartotta az egyesületi kultúra támogatását és különösen a szellemi foglalkozású rétegek erősítését a magyar társadalomban. Ebben az „egyesületbarát” és a gazdasági fejlődésnek köszönhetően az 1870-es évek közepéig doktriner liberális közegben, érthető módon könnyebb volt egy szakmai-érdekképviseleti egyesületnek működni és eredményeket elérnie, mint Poroszországban, ahol az állam kevésbé volt nyitott az egyesületek irányába. A vizsgálatunk tárgyát képező egyesületekkel szemben például

<sup>76</sup> ZUW 1872. 15. Erklärung, 120.

<sup>77</sup> ZUW 1872. 17. Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer der städtischen höheren Unterrichtsanstalten Berlins, 134.

– mivel szimplán „sztrájkkegyesületeknek” tartotta őket a fizetésrendezéssel kapcsolatos céljaik miatt – évekig rendkívül bizalmatlan volt a porosz kormányzat.

Meghatározta a más irányú fejlődést az egyházak eltérő szerepe is az oktatásban. Magyarországon az alapfokú oktatás teljesen, a középfokú pedig nagyrészt a protestáns és a katolikus egyház kezében volt. Az első állami (tehát nem királyi katolikus) gimnáziumok csak 1849-től, az Organisationsentwurf nyomán jöttek létre. Az Entwurf előírásai ugyan vonatkoztak a nem állami iskolákra is, és így például szolgáltattak az állami beavatkozásra az oktatás területén, de az állam pozíciója még korántsem volt olyan erős, mint ahogy a kormányzat azt szeretne volna. Nem véletlen, hogy a középiskolai törvény, mely többek között az állami fennhatóságot is szabályozta volna, hosszas küzdelmek után, csak 1883-ban került elfogadásra. Egy ilyen helyzetben nagyon is megfelelt az államnak, hogy létrejött egy az egyházaktól független, magát felekezeten felülinek deklaráló, oktatáspolitikai „hatalmi” központ. Poroszországban az egyházaknak már régen nem volt ilyen meghatározó szerepük, így az államnak nem volt szüksége semmiféle szakmai lobbysoportra ahhoz, hogy oktatáspolitikai elképzeléseit keresztül vigye. Ennek megfelelően érthető, hogy eltérő mozgástere volt a két egyesületnek országaikban.

Más volt az állammal, illetve annak képviselőivel való személyes kapcsolata is a két egyesületnek. Magyarországon 1849 után a protestáns, de a katolikus középiskolák és így a tanárok is komoly szerepet játszottak a germanizáció elleni küzdelemben, ezen kívül a tanáregyesület tisztségviselői közül jó néhányan aktívan részt vettek a forradalomban és a szabadságharcban, ezért személyes, jó kapcsolataik voltak a kiegyezés után hatalomra kerülő új elittel. Az OKTE elődszervezete a Budapesti Tanáregyesület elnöke, Lutter Nándor piarista tanár például már 1848-ban is Eötvös József oktatásügyi tanácsadói közé tartozott és fordítva, Eötvös már egyetemi tanárként is tiszteleti tagja volt az egyesületnek. Ilyen személyes – az érdekképviselést megkönnyítő – jó kapcsolat és kötődés nem figyelhető meg a porosz tartományi egyesület tanárai és a porosz kormányzat között.

Végül hozzájárult az OKTE jobb érdekérvényesítő képességéhez a magyarországi tanárság egységessége. A Poroszországban világosan kirajzolódó erős, humán és reálműveltség, humán gimnázium és reáliskola közötti ellentét Magyarországon nem mutatható ki a tárgyalt időszakban. Nem figyelhető meg, mert egyrészt alig voltak reáliskolák Magyarországon, és így nem jelenthettek konkurenciát a gimnáziumok számára, másrészt a reáliskolák viszonylag hamar megkapták ugyanazt a képesítési jogot, mint a gimnáziumok, így a különbség az iskolák és így a bennük tanító tanárok presztízse szempontjából nem volt jelentős. Ezt mutatja az is, hogy az Országos Középtanodai Tanáregylet első elnöke, Ney Ferenc reáliskolai tanár volt. Ugyanez a különbségtétel a porosz tanárok között sokkal előbb és érzelmekkel terhelt volt. Ezt mutatják a hírlapi viták, ahol többször kiemelésre került, hogy az igazi műveltség az a műveltség, amely az ókori szerzők tanulmányozásán alapszik, és ezt mutatja az is, hogy a reáliskolai tanárok nagyon korán megalakították saját egyesületeiket, és még 1872-ben, a nagy válság idején is arról beszéltek, hogy a reáliskola értékei és érdekei a gimnáziumétól és annak tanáraitól gyökeresen

különböznek. Az iskolák jogosítványának egységesítése csak későn, 1900-ban történt meg, ami szintén hozzájárult az amúgy is meglévő ellentétek elmélyítéséhez. Érthető módon könnyebb volt nyomást gyakorolni egy egységes tanárság nevében, mint egy területileg és iskolatípus szerint is megosztott tanárság esetében. Az 1872 körül megalakuló tartományi tanáregyesületek egyik célja egyfajta egység megteremtése volt, de a helyzet sokkal komplexebb volt, mint Magyarországon, és ezért az eredményeknek is vártniuk kellett magukra.

A nyugati minta megkésett követése, párhuzamosság vagy sajátosan egyéni modernizációs út? – tettük fel a kérdést tanulmányunk elején. Erre a kérdésre egyértelműen egy rövid tanulmány nem adhat választ. Az azonban már most is világosan látszik, hogy komoly különbségek vannak az általunk vizsgált két országban mind a tanárok professzionalizációjának körülményeiben, mind a tanárok által elért eredményekben. Jól kirajzolódnak ugyan a hasonlóságok is, de elmondhatjuk, hogy a magyarországi történések nem írhatóak le egyszerűen a megkésettség, elmaradottság fogalmával még akkor sem, ha eltekintünk annak normatív tartalmától.

## FORRÁSOK

- Értesítő* 1866 = A Budapesti Tanári Egylet elnökének évi jelentése 1867. *A Budapesti Tanári Egylet 1866. évről szóló Értesítője*. Pest.
- A Budapesti Tanári Egylet Közlönye*. 1867.
- A VKM a közoktatás 1870–71. évi állapotjáról szóló az országgyűlés elé terjesztett jelentése*. Buda, 1872.
- Az Országos Középtanodai Tanáregylet Emlékirata a vallás- és közokt. m. kir. ministerium által kiadott gymnasiumi és lyceumi tanszervezeti javaslatok ügyében*. Buda, 1869.
- Enzylopadie des...* = Schmid, K. H. (szerk.) 1865: *Enzylopadie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Gotha
- Keleti Károly 1871: *Hazánk és népe a közgazdaság és társadalmi statisztika szempontjából*. Pest
- Középtanodai Rendeletek Tára* 1870.
- Lexikon für Pädagogik* 1883.
- Országos Középiszkolai Tanáregylet Közlönye* 1870–1873.
- Staatslexikon*. Freiburg, 1904.
- Riedl Szende 1862: A magyar tanférfiak. *Kritikai lapok* 9. *Zeitung für das höhere Unterrichtswesen* 1872.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- Antall József 1971: Eötvös művelődéspolitikája és a középiskolai reform előkészítése, Budapest, *Magyar Pedagógia* 159–178. (Különnyomat)
- Bendix, Reinhardt 1969: Modernisierung in internationaler Perspektive. In: Zapf, Wolfgang (szerk.): *Theorie des sozialen Wandels*. Köln–Berlin, 505–512.
- Berend, Ivan T. 1996: *Central and Eastern Europe 1944–1993: Detour from the Periphery to the Preiphery*. Cambridge
- Berend, Ivan T. 1998: *Decades of Crisis: Central and Eastern Europe before the World War II*. Berkeley, CA
- Berend, Ivan T. 2003: *History Derailed: Central and Eastern Europe in the Long Nineteenth Century*. Berkeley, CA
- Berend, Ivan T. 2005: What is Central and Eastern Europe? *European Journal of Social Theory* 8. (4.) 401–416.
- Bölling, Rainer 1983: *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer*. Göttingen
- Degele, Nina – Dries, Christian 2005: *Modernisierungstheorie*. München
- Eisenstadt, S. N. 2000: *Die Vielfalt der Moderne*. Weilerswist
- Felkai László 1979: *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Budapest
- Fináczy Ernő 1896: *A magyarországi középiskolák múltja és jelene*. Budapest
- Führ, Christoph 1985: Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: Conze, Werner – Kocka, Jürgen (szerk.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. I*. Stuttgart, 417–457.
- Gyáni Gábor 2001: Érvek a kettős struktúra elmélete ellen. *Korall* 3–4. 221–233.
- Herbst, Jürgen 1985: Professionalization in Public Education, 1890–1920: The American High School Teacher. In: Conze, Werner – Kocka, Jürgen (szerk.) *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. I*. Stuttgart, 495–529.
- Jeismann, Karl-Ernst 1996: *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft II*. Stuttgart
- Jeismann, Karl-Ernst 1988: Preussische Bildungspolitik vom ausgehenden 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Uő. (szerk.): *Zur Bildungs- und Schulgeschichte Preussens*. Lüneburg
- Karady, Victor 1985: Teachers and Academics in Nineteenth Century France. A Socio-Historical Overview. In: Conze, Werner – Kocka, Jürgen (szerk.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. I*. Stuttgart, 458–495.
- Keller Márkus 2006a: „...mentől előbb s mentől nagyobb súlylyal bírjunk mi magunk” A Középtanodai Tanáregylet megalakulása és első évei. In: Kövér György (szerk.): *Zsombékok. Középszintű és iskoláztatás*. Budapest, 647–671.
- Keller Márkus 2006b: Fogalmak és határaik. A Bildungsbürgertum és az értelmiség fogalmának összehasonlító vizsgálata. *Századvég* (42) 4. 131–162.
- Kemény Gábor 1986: A pedagógiai tudat kialakulása Magyarországon. (A szöveget gondozta és az előszót írta Kemény Katalin.) *Neveléstörténeti tanulmányok*. Budapest, 204–210.
- Kota, Jaroslav 1995: Professionalisation of Teachers in The Czech Lands. In: McClelland–Merl–Siegrist (szerk.): *Professionen im modernen Osteuropa*. Berlin, 235–280.

- Kovács M. Mária 2001: *Liberalizmus, radikalizmus, antiszemitizmus*. Budapest
- Köte Sándor 1975: *Közoktatás és pedagógia az abszolútizmus és a dualizmus korában, 1849–1918*. Budapest
- Lundgreen, Peter 1980: *Sozialgeschichte der deutschen Schule in Überblick. I*. Göttingen
- Mazsu János 1988: A hazai értelmiség fejlődésének sajátosságai a 19. század második felében. In: Németh G. Béla (szerk.): *Forradalom után Kiegyezés előtt*. Budapest, 234–251.
- Mergel, Thomas 1997: Geht es weiterhin voran? Die Modernisierungstheorie auf dem Weg zu einer Theorie der Moderne. In: Mergel, Thomas – Welskopp, Thomas (szerk.): *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft*. München, 203–232.
- Mészáros István 1988: *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája*. Budapest
- Müller, Detlef K. – Zymek, Bernd 1985: *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. II*. Göttingen
- Müller, Michael G. 2000: Die Historisierung des bürgerlichen Projekts – Europa, Osteuropa und die Kategorie der Rückständigkeit. *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte* XXIX. 163–170.
- Müller-Rolli, Sebastian 1992: *Der höhere Lehrerstand in 19. Jahrhundert*. Köln.
- Németh G. Béla 1971: A magyar kritika története a pozitivizmus korában. *Irodalomtörténeti Közlemények* 148–183.
- Sőtér István 1967: *Eötvös József*. Budapest
- Szerellemhegyi Tivadar 1891: *Az Országos Középiskolai Tanáregyesület történetéhez*. Budapest
- Szivós Erika 2002: *Kétes hivatások: a képzőművészeti szakmák professzionalizációja a dualizmus kori Magyarországon*. ELTE BTK doktori disszertáció, Budapest
- Titze, Hartmut 1991: Lehrerbildung und Professionalisierung. In: Christa Berg (szerk.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* 4. München, 345–369.
- Vörös Károly 1997: A modern értelmiség kezdetei Magyarországon. In: Vörös Károly: *Hétköznapiak a polgári Magyarországon*. Budapest, 21–48.
- Wehler, Hans-Ulrich 1975: *Modernisierung und Geschichte*. Göttingen
- Wehler, Hans-Ulrich 1989–2003: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. I–IV*. München
- Wingfield. Nancy M. 2004: The Problem with the „Backwardness”: Ivan T. Berend’s Central and Eastern Europe in the Nineteenth and Twentieth Centuries. *European History Quarterly* 34. 535–551.
- Wozniak, Peter 1995: Professionalisation and nationalism in a Career Group: Secondary School Teachers in Galicia, 1849–1914. In: McClelland–Merl–Siegrist (szerk.): *Professionen im modernen Osteuropa*. Berlin, 235–262.
- Zibolen Endre 1990: A magyar középiskola a provizóriumtól az 1883-as törvényig. In: *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve – Organisationsentwurf*. (A szöveget gond. és sajtó alá rend. Horánszky Nándor.) Budapest