

Keller Márkus

A kelet-közép-európai változat

*A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. században Magyarországon**

A következőkben a magyarországi középiskolai tanárság professzionalizációját egy Hannes Siegrist *ideáltípusos* professzionalizáció-fogalmára épülő¹ módszertan szerint elemzem részletesebben.² Két lényeges szempontot emelnék ki előzetesen: egyrészt szemben a klasszikus (angolszász) professzionalizációs elméletekkel, a kontinentális Európa professzionalizációjában fontos szerepet tulajdonítok az államnak; másrészt értelmezésemben a professzionalizáció nem egyirányú folyamat, tehát bizonyos korábban biztosított pozíciók, elért kiváltságok el is veszhetnek. Éppen ezért nem az a fő kérdésem, hogy a középiskolai tanárság professzió-e, hanem az, hogy felfedezhetőek-e a professzionalizáció jegyei a magyarországi középiskolai tanárság történetében, és ha igen, milyen jellegzetességei vannak.

Ennek megfelelően a dolgozatban négy kérdéskörre összpontosítok. Egyrészt arra, miként is alakult ki a tanárok képzése, hogyan szabályozták a tanárok képe-
sítését, és hogyan alakult ki ezen keresztül a tanításhoz szükséges speciális tudás. Másrészt arra, miként építik fel a tanárok a szakmai etikájukat, és hogyan igye-
keznek társadalmi fontosságukat bizonyítani. Harmadrészt azt vizsgálom, milyen eszközökkel próbálták a középiskolai tanárok megvédeni szakmai autonómiájukat, illetve monopolizálni szakmai tevékenységüket. Végül kísérletet teszek arra, hogy felvázoljam, milyen hatással volt a professzionalizáció a középiskolai tanárok gazdasági és társadalmi pozíciójára. A tanulmány végen ennek a vizsgálatnak az eredményeit vetem össze a Wilensky-féle megközelítéssel.³

* A cikk létrejöttét az MTA Bolyai János kutatási ösztöndíja segítette. A témát részletesen, összehasonlító perspektívában vizsgálva kifejtem: Keller 2010.

¹ Siegrist 1988: 13–15.

² Ennek megfelelően az általam alkalmazott hivatásdefiníció a következő: a hivatás a foglalkozás speciális változata, gyakorlása specializált, általában tudományosan megalapozott képzést feltételez. Az egyén ideális esetben a hivatásra vonatkozó általánosítható és elméleti tudást etikai normákkal együtt sajátítja el. A tudást – melyet önérdékre való tekintet nélkül kell a közjó szolgálatában alkalmazni – vizsgák és diplomák igazolják. A hivatások monopóliumot igényelnek az általuk ellátott funkciók és szolgáltatások terén és a civil vagy állami kontroll akadályozására törekszenek. Az *ideáltípusosan* szervezett hivatáscsoport autonóm módon kontrollálja az álláshoz való jutást és magát a tevékenységet is. A hivatások gyakorlói kompetenciájukra, az általuk kidolgozott etikai normákra, illetve tevékenységük társadalmi fontosságára hivatkozva kiemelt gazdasági juttatásokra és magas társadalmi presztízssre tartanak igényt.

³ Vö. Wilensky 1964.

A HIVATÁSHOZ SZÜKSÉGES SPECIÁLIS TUDÁS KIALAKULÁSA ÉS MEGSZERZÉSE, A TANÁROK KÉPZÉSE ÉS KÉPESÍTÉSE

A neveléstörténeti összefoglalók rendszerint az őskorral indítják a tanítás történetének elemzését, innen nézve a tanítás mint szerep egyidős az emberiséggel. Ha azonban a mai tanári foglalkozás (vagy hivatás) pozíciójának és tulajdonságainak előképét keressük a múltban, akkor némileg későbből kell elkezdni a történetet.

A 16. században alakult ki az az új iskolarendszer, mely nyomaiban (a gimnáziumok és akadémiák rendszerével) emlékeztet már a mai iskolarendszerre, de amely alapját képezte a neohumanista reformoknak. Ezek a neohumanista reformok alakították ki a 19. században azt az alapvető iskolai struktúrát, melyet lényegében napjainkban is használunk.

A 16. században azonban az iskolarendszer kizárólag felekezeti volt: a protestáns kollégiumok és líceumok elsősorban papképző intézmények voltak; a katolikusoknál különböző rendek tartották fenn az iskolákat, és az itt tanítók is papok voltak.⁴ Tanulmányaikat, képzésüket is ez határozta meg elsősorban. *Tebát a papi-lelkészi és a tanári szerep ezekben az évszázadokban nem vált el egymástól.* Csak 1773-ban, Mária Terézia reformtörekvéseivel összhangban, és a jezsuita rend feloszlásának következményeként jelentek meg először világi kötődésű pedagógusok a magyar iskolarendszerben.⁵ Ez azt is jelenti, hogy az állami tanárképzés igénye, illetve a képzés állami szabályozásának gondolata egészen addig komolyan nem merült fel. Az 1777-es *Ratio Educationis* írt elő elsőként állami normákat a pedagógusképzés számára, és szabályozta a népiskolai tanítóképzést is.⁶

A középiskolai tanárképzés is a különböző felekezetek belülege volt a *Ratio Educationis*-ig. A tanítással foglalkozó szerzetesrendek közül a jezsuiták már a 17. század közepén felállították magyarországi rendtagjaik számára a *collegium repentium*okat, ahol hároméves filozófiai stúdium után ismételték át egy féléves kurzus keretében a gimnázium és a filozófiai kar tananyagát, azzal a céllal, hogy annak középiskolai tanítását megtanulják.⁷ A szintén nagyon sok gimnáziumot fenntartó piaristák hasonló keretek között készítették fel rendtagjaikat a tanításra. Ez a képzési rend a katolikus szerzetesrendeknél lényegében az 1883-as középiskolai törvényig megmaradt. Az akkor kötelezően előírt egyetemi tanulmányok azonban alapvetően megváltoztatták ezt a rendszert is. Több éves átmeneti időszak után a 19. század végére alakult ki a lényegében máig is működő modell, miszerint a szerzetesek a rend saját főiskoláját és az állami egyetemet párhuzamosan látogatják (e rendi főiskolák összevonásából jött létre a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola Budapesten 1990 után).

⁴ Mészáros – Németh – Pukánszky 1999: 321–323.

⁵ Mészáros – Németh – Pukánszky 1999: 331.

⁶ Mészáros (szerk.) 1981: 72–73.

⁷ Németh 2000.

Az állami középiskolai tanárképzés szintén a *Ratio Educationis* körüli törekvésektől eredeztethető. 1773-tól vezették be a tanárképzést az immár „állami” nagyszombati egyetemen, a *collegium repetentium* intézményével. 1775-ben 18 repetens kapott ösztöndíjat.⁸ Az 1777-es *Ratio Educationis* is ezt a formát szabályozta tételesen, fejlesztette tovább, és tette elvileg kötelezővé.⁹ A kezdeményezés azonban inkább csak terv maradt, az 1806-os *Ratio Educationis*, már nem is említette ezt az intézményt, és újra elismerte az egyházak tanárképzési jogát. Ebben az időben az egyetlen állami szakmai kontroll a királyi katolikus (tehát irányításukat tekintve állami) gimnáziumok állásainak betöltésekor bevezetett szóbeli és írásbeli vizsga volt.¹⁰ Az egyházi fenntartású gimnáziumok a tanári állásukat továbbra is saját hagyományaik és képzési rendszerük alapján töltötték be.

Úgy vélem, hogy ebből a rövid összefoglalóból is jól látszik, miszerint a 19. század közepéig a tanárképzés nem volt egységes, tanári képesítésről, tehát olyan vizsgáról, mely speciálisan a tanárok sajátja, nem beszélhetünk. Ez a 19. század második felében változott meg, amikor az állam egyre inkább képes volt központilag meghatározott, a középiskolai oktatás minden szereplőjére vonatkozó és minden szereplőjének tevékenységét meghatározó normákat kidolgozni és érvényesíteni. A továbbiak ezeknek a tanárképzést és a tanári képesítést meghatározó állami előírásoknak a kialakulását írom le.

Az 1849-es *Organisationsentwurf* (a továbbiakban: *Entwurf*) által – melynek hatályát 1852-ben kiterjesztették Magyarországra is¹¹ – az állam (az iskolák nyilvánossági jogának megvonása révén) újra a kizárólagosság igényével fogalmazott meg normákat olyan területen, amely addig szinte csak az egyházak terepuma volt.¹² Ezen keresztül – főleg a képesítési vizsgálattal és a szaktanári rendszerrel – megindította a tanári pálya leválását a teológusi pályáról, melynek ugyan – mint láthattuk – voltak korábban előzményei, de lényegében ekkortól vált tendenciává. Az *Entwurf* és az azt követő rendeletek azonban csak igen korlátozott mértékben érték el céljukat. A sikertelenség fő oka, hogy sok kivétel volt a megszabott szigorú követelmények alól. A szerzetesrendi tanárok eleve felmentést kaptak a tanári vizsga alól, az alsóbb osztályokban való tanításhoz elég volt az érettségi, az autonóm felekezetek tanáraik képesítéséről pedig az *Entwurf* kötelező hatályának megszűnése után (1860) teljesen szabadon rendelkezettek.¹³ Érthető, hogy Eötvös József első miniszteri intézkedései közé tartozott ennek a területnek a szabályozása, 1870-ben a tanárképző intézetek felállítását. Ezt az utat folytatták Trefort Ágoston rendeletei is, majd a végső, mindenkire kötelező szabályozást az 1883. évi XXX. tc., az ún. középiskolai törvény hozta

⁸ Németh 2002: 125.

⁹ Mészáros (szerk.) 1981: 171–174.

¹⁰ Mészáros (szerk.) 1981: 163–164.

¹¹ Ladányi 2008.

¹² Többek között az *Entwurf* nyomán jöttek létre az első állami fenntartású középiskolák. Vö. Mészáros 1988: 87.

¹³ Rombauer 1908: 8–9.

magával.¹⁴ A tanárképzés és a tanári képesítő vizsga intézménye már csak funkciójából és szocializációs szerepéből adódóan is fontos volt a tanárság számára. Az *Entwurf* által (kivételekkel) kötelezővé tett tanári vizsga, illetve az 1870-ben felállított tanárképző intézetek nagyban segítették a tanári pálya végleges leválását a papi-lelkészi pályáról, és ennek már a kortársak is tudatában voltak. A leválást segítő és kikényszerítő állami intenció, illetve a fenti állami intézkedések ezért a tanárság (függetlenül attól, milyen fenntartású iskolában tanítottak) lényegében egyöntetű helyesléssel találkoztak. A tanáregyesület tagjaként támogatták ők is a változásokat. A kiegyezés után a tanárképzés (és ez lényegét tekintve a bolognai rendszer átvételéig nem változott) a tudós/bölcsészképzés keretében történt. Azok, akik középiskolai tanárok kívántak lenni, ugyanazokat az órákat hallgatták, mint azok a társaik, akik más pályákra készültek. A különbség a két képzés között az volt, hogy a tanári pályára igyekvőknek tanári képesítő vizsgát kellett tenniük, azaz bizonyítaniuk kellett, hogy járatosak választott szakjaikban (és egyetemen tanulták azokat három, majd később négy éven keresztül), illetve pedagógiai, elméleti tudásukról is számot kellett adniuk az egy év gyakorlótanítás abszolválása után. Szakmódszertannal kombinált speciális kötelező tanárképzés azonban az egyetemen nem létezett, így sokan a gyakorlótanítás során szembesültek azzal, milyen is egy középiskolában a katedra másik oldalán állni. Ezen a problémán igyekeztek segíteni a tanárképző intézet létrehozásával.

Az állami tanárképezde célja az volt, hogy tagjainak olyan szaktudományos és pedagógiai képzést adjon, melynek köszönhetően azok kiváló tanárokká válhatnak. A tanárképző-intézeti tagság nem volt feltétele annak, hogy valaki tanár lehessen, már alapítói is elitintézetnek szánták. Az intézetbe külön felvételizni kellett, ugyanis az korlátozott számú tagsággal rendelkezett (az első évben harminc rendes tagot vettek fel). A tagság idejét is limitálták, két évnél tovább senki sem lehetett az intézet hallgatója. A rendes tagok évi 400 forint ösztöndíjat élveztek, és komoly tanulmányi elvárásoknak kellett megfelelniük.¹⁵ A tanárképezde öt (óklasszikai nyelvészeti és irodalmi, történelem-földrajzi, mennyiség- és természettani, természetrajzi és nevelés-oktatástani) szakosztályból állt. A szakosztályokba legalább két egyetemi szemeszter elvégzése után lehetett jelentkezni, kivételt képezett ez alól a pedagógiai szakosztály (mely a tanítás gyakorlati problémáit boncolgatta), ahova csak az egyetemi tanulmányok befejezése után lehetett felvételizni, sőt a letett tanári vizsga előnyt jelentett. A tanárképezde tagjainak egyrészt előírták, hogy a szakosztályokhoz kapcsolódó

¹⁴ A fontosabb rendeletek: 1872. évi 6.351. sz. alatt kiadott szabályzata a pesti m. kir. tudomány-egyetem bölcsészeti kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított állami tanárképezdének; 1873. évi 20.811. sz. rendelet a gimnáziumi és reáltanodai tanárképezdék egyesítéséről; 1875. évi 26.077. sz. rendelet a középiskolai tanárvizsgálat tárgyában; 1880. évi 17.396. sz. rendelet a tanárképzés újabb berendezése iránti átmeneti intézkedések tárgyában; 1881. évi 11.166. sz. rendelet a tanító rendi tagok tanári vizsgálata tárgyában; 1882. évi 4.567. sz. rendelet a középiskolai tanárvizsgálatra vonatkozó szabályzat tárgyában.

¹⁵ Ez a korban komoly összegnek számított. Az 1871/72-es tanévben a középiskolai rendes tanárok átlagfizetése (igaz nagy szórásokkal) 600 forint volt. Vö. Mazsu 1980: 8.

tárgyakból és pedagógiából legalább heti tizenöt „leckeórát” hallgassanak, másrészt részt kellett venniük a szakosztályuk gyakorlatain. A gyakorlatok általában írásbeli és szóbeli részre tagozódtak. Az intézet hallgatóinak félévente 2–4 értekezést kellett leadniuk, amiket utána a szakosztály tagjai és tanárai előtt kellett megvédeniük. A szóbeli gyakorlatok általában próbaelőadásokat, a nyelvi szakosztályokban szóbeli fordításokat, a természettani szakosztályban kísérletek elvégzését, vagy egy kijelölt témáról való vitatkozást foglaltak magukban. A cél minden esetben ugyanaz volt: a szaktudás mellett az annak közvetítéséhez szükséges készségek fejlesztése.¹⁶

A tanári pálya professzionalizálódását elősegítő állami intézkedések azonban nem voltak következetesek. Az egyházi fenntartók nyomására számos kivétellel segítették például a szerzetestanárokat. Az 1881. évi 11.166. sz. rendelet lehetőséget adott a teológiát végzett tanító rendi tagok számára a tanári vizsgára való jelentkezésre, akkor is, ha nem végeztek egyetemi tanulmányokat, feltéve, hogyha a pedagógiában és szakjaikban való jártasságukat külön dolgozatokkal tudták igazolni. A piarista rend azonban a meglévő kedvezmények ellenére, már 1876-ban elhatározta, hogy a rend tagjai csak a nyitrai teológia elvégzése után kerüljenek az egyetemre, és csak ezután tegyék le a tanári vizsgát.¹⁷ De nem csak az – értelemszerűen katolikus – tanító rendek engedtek a nyomásnak; az 1880-as évektől kezdve a protestáns felekezetek is előnyben részesítették az állami vizsgabizottságok előtt képesített tanerőket.¹⁸ Mindezek mellett, a felekezeti iskola-fenntartók igényére, a középiskolai törvénytervezetekbe előbb öt-, majd háromévi rendes tanárkódás került a felmentés feltételeként.

A miniszter a középiskolai tanári képesítővizsga fő szabályait az 1883-as középiskolai törvénybe foglalta bele. Ennek főleg jogi oka volt (hiszen a törvény paragrafusai teljes mértékben követik az 1882-ben megújított középiskolai tanárvizsgálati szabályzatot), mivel így előírásai az autonóm felekezetek iskolái és az azokban tanító tanárok számára is kötelező érvényűek voltak. A tanári vizsga komplexebbé vált. Már 1882-ben az addigi háromról négy évre nőtt a kötelezően előírt egyetemi tanulmányok hossza. A vizsgálat is három szakaszra bomlott: a kétévnyi egyetemi tanulmányok után letehető alapvizsgálatra, a negyedik év után letehető szakvizsgálatra, és végül a pedagógiai vizsgálatra, melyre csak egy év gyakorló tanítás után (tehát rendszerint az ötödik év végén) kerülhetett sor. Az alapvizsgálat során a jelöltnek bizonyosságot kellett tennie arról, hogy a választott szakjain a középiskolai tananyagot biztonsággal tudja, ezen kívül magyar nyelvbéli, magyar irodalomtörténetbeli tudásáról is számot kellett adnia. A szakvizsgálat célja annak igazolása volt, hogy a jelölt tudományos képzettsége választott szakcsoportjain a középiskola színvonalát meghaladja, illetve, hogy fő szakján önálló tudományos munkára képes. Az alapvizsgálat írásbeli zárthelyi és szóbeli részre tagolódtott, a szakvizsgálatnál pedig a jelöltnek ezeken

¹⁶ Vö. a már idézett, 1872. évi 6.351. sz. szabályzattal.

¹⁷ Balanyi – Bíró – Bíró – Tomek 1943: 221.

¹⁸ Rombauer 1908: 9.

kívül egy házi dolgozatot is le kellett adnia. A tanári vizsgák sorozatát lezáró pedagógiavizsgán, mely csak szóbeli volt, a tanárjelöltnek a tanítás gyakorlatának ismeretét kellett bizonyítania.

Az 1880-as évek közepétől fellépő tanárhiány azonban a fizetések alaku-
lása mellett a tanárképzésre is hatással volt. A képzés egyedüli szabályozója, az
állam több módon is igyekezett növelni a képzési rendszer kibocsátó képességét.
A hiányszakok (francia és német nyelv, rajz) tanulói számára nagyobb számú
ösztöndíjat biztosított, illetve az addig csak kevés tanárjelöltet képezni tudó
tanárképző intézetek helyett az egyetemet jelölte ki – a végül bevezetett szeminá-
rium rendszer révén – a tanárképzés helyéül, az addigi tanárképző intézeteknek
ezzel csak kiegészítő szerepet szánva.¹⁹ Szintén a megfelelő minőség és a meny-
nyiség összekapcsolását jelentette a már 1872 óta tervezett, de végül csak 1895-
ben – francia mintára – megalapított Eötvös Collegium, melynek fő feladatául
a középiskolai tanári utánpótlás kinevelése lett kijelölve.²⁰ Végleges megoldást
azonban ennek az intézménynek az alapítása sem hozott magával, hiszen az Eöt-
vös Collegium nagyon gyorsan elitképzővé vált, és 1911-ig mindössze 160 tanárt
bocsátott ki.²¹ Ez azt is jelentette, hogy tanári pályára igyekvők többsége nem
vett kötelezően részt speciális, kifejezetten a tanári munka gyakorlati oldalára
előkészítő képzésen. Ezen csak az 1924. évi XXVII. tc. 4. §-a változtatott, mely
kötelezővé tette a tanárképző-intézeti tagságot.

A fenti problémák ellenére a tanári vizsga szigorításával és törvénybe foglal-
lásával a tanárság megszerezte a professziók egyik fontos „attribútumát”. Elis-
mertette saját külön tudományát (pedagógia), melyet a legmagasabb (egye-
temi) szinten kell elsajátítania azoknak, akik ezt a hivatást gyakorolni akarják.²²
Ez pedig egybeesett a középiskolai tanárok érdekeivel, hiszen a vizsga egyrészt
nehezítette a pályára jutást, másrészt a középiskolai törvény elfogadásával vég-
érvényesen megszüntette azt a lehetőséget, hogy a pusztán teológiai végzettséggel
rendelkező személyek tanári állásokat foglaljanak el. Ez egyszerre tette vitatha-
tatlanná azt, hogy a tanítás külön szakma, illetve csökkentette a tanári piacra
belépni törekedők számát, és növelte a tanárok presztízsét. Nem véletlen, hogy
a nagylelkű felmentési lehetőségek ellenére 1886-ban, három évvel a közép-
iskolai törvény elfogadása után (Láng Lajos adatai szerint) a tanárság 75,9%-a
rendelkezett tanári oklevéllel (de nem föltétlenül állami képesítéssel), ami majd-
nem 16%-os emelkedést jelentett az 1882-es állapotokhoz képest. 1891-re pedig
(a középiskolai törvény alapján elismertekkel együtt) arányuk elérte a 90%-ot.²³

¹⁹ A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) közoktatás állapotáról szóló tizennegyedik jelentése, Budapest, 1885: 258, 477. [a továbbiakban az adott VKM-jelentés számát és a kiadás évét tüntetem fel azonosítóként]; VKM 22. jelentése, 1893: 94; VKM 26. jelentése, 1897: 89; VKM 27. jelentése, 1898: 82.

²⁰ Vö. VKM 1873. évi jelentése, 1875: 50–51; VKM 14. jelentése, 1885: 478; VKM 25. jelen-
tése, 1896: 261; VKM 26. jelentése, 1897: 88; VKM 27. jelentése, 1898: 81.

²¹ Ladányi 2008: 34.

²² Ezt hangsúlyozza Mann Miklós is írásában: Mann 2004.

²³ Láng 1886: XXI. Tábla; VKM 20. jelentése, 1891. II: 72.

Az 1880-as évek végén évente 80–90 jelölt szerezte meg az állami középiskolai tanári képesítést. Ennek hatására 1889-től 1895-ig a rendes tanárok között az állami oklevelet szerzők száma 31%-kal nőtt, ami azt is jelentette, hogy a rendes tanárok többsége ekkorra már állami képesítéssel rendelkezett, ami megfelelt a középiskolai törvény intenciójának is, hiszen annak alapján 1883 óta rendes tanárrá már csak állami oklevelet szerzett középiskolai tanárt lehetett kinevezni.²⁴ A tanárképzés minden problémája ellenére a törvényi előírások gyors érvényesülését és a fenntartók gyors alkalmazkodását jól mutatja az, hogy 1894-re az okleveles és jogosított tanárok száma meghaladta a törvényi minimumot.²⁵

A különböző fenntartók által vezetett iskolák tanári karai között a képesítettség tekintetében komoly különbségek mutatkoztak. A sorrend a korszakon belül lényegében változatlan maradt, azzal együtt, hogy a képesített tanárok száma minden fenntartónál folyamatosan emelkedett. A legtöbb, már az 1880-as évek közepétől 90% feletti okleveles tanárral az állam rendelkezése alatti iskolák rendelkeztek, őket követték az evangélikus és a görögkeleti iskolák 70% feletti aránnyal, az állam vezetése alatti (azaz lényegében a katolikus szerzetesrendek és egyházmegyék által fenntartott) iskolák 60% feletti aránnyal és végül a református iskolák 50%, illetve az unitárius iskolák 40% feletti aránnyal.²⁶ Jól látszik, hogy az állam modernizációs szándékai elsősorban az általa jobban kézben tartott iskolákban érvényesültek a legjobban, ezzel magyarázható a vezetése és rendelkezése alatt álló intézetekben tapasztalható magas okleveles arány. A görögkeleti iskolák jó helyezése némileg meglepő, hiszen hasonlóan az unitárius iskolákhoz, az abszolút tanári létszám náluk jóval alacsonyabb volt (51 és 31 fő), mint a többi autonóm felekezetenél, így könnyebb volt jó arányt produkálniuk. Az evangélikus vallású lakosság volt az *egyik* leghátramaradottabb a korban, így az egyház anyagi erőforrásai is meghaladták a többi autonóm egyházét; ezért számukra nem jelentett nagy gondot az okleveles tanárok alkalmazása. A református iskolák rossz helyezése hasonlóan az anyagi erőforrásokkal, csak azok hiányával magyarázható.

Az állami képesítési előírások, ha különböző sebességgel is, de érvényesültek, és nyolc évvel a középiskolai törvény után már 10% alá csökkent a valamilyen képesítés nélkül tanító tanárok aránya, és egyre növekedett (és többségbe kerül) azok száma, akik az állami oklevél birtokosai voltak. Egy történelmi-társadalmi folyamat gyorsaságát vagy lassúságát megítélni mindig veszélyes, hiszen a megítélés szubjektív, de annyi mindenképpen leszögezhető, hogy a formálódó tanári társadalom

²⁴ VKM 19. jelentése, 1890. II: 60; VKM 25. jelentése, 1896: 379.

²⁵ VKM 23. jelentése, 1894. II: 70.

²⁶ A középiskoláknak az állam rendelkezése, vezetése és főfelügyelete szerinti csoportosítását lényegében az 1883-as középiskolai törvény alakította ki, azzal, hogy különböző mértékű eltérési lehetőséget engedélyezett pedagógiai, iskolaszervezeti kérdésekben az állami előírásoktól az adott csoportokba sorolt iskoláknak, illetve azok fenntartóinak. A legkisebb mozgástérrel az állam rendelkezése alatt álló iskolák bírtak, a legtöbbel az állam főfelügyelete alá tartozók. Az autonóm felekezetek által fenntartott iskolák az utóbbi csoportba tartoztak, a tisztán állami alapítású és fenntartású iskolák pedig értelemszerűen az első csoportba. Vö. VKM jelentései.

és az iskolák fenntartói nagyon rugalmasan (és a korabeli közvélemény által vártnál sokkal gyorsabban) alkalmazkodtak az állami előírások formájában jelentkező kihívásokhoz. Ennek köszönhetően a képezés tekintetében bizton beszélhetünk a századfordulón professzionalizálódott középiskolai tanárságról.

SZAKMAI ETIKA, A TANÁRSÁG TÁRSADALMI FONTOSSÁGÁNAK INDOKLÁSA, AZ IDEÁLIS TANÁR ESZMÉNYE

Az általunk vizsgált korszakban nem alakult ki formális etikája a tanári hivatásnak. Ennek ellenére ki lehet tapintani azokat a normákat, amelyeket a középiskolai tanárok magukra nézve kötelezőnek tartottak, és amely értékeket a társadalom többi tagja felé képviseltek.

Ez testesült meg az „ideális tanár eszméjének” a kidolgozásában. Ez természetesen nem egy okiratban lefektetett fogalom volt, hanem a külső és belső elvárások dinamikusan változó keveréke, mely most bemutatott formájában részben jelen sorok írójának konstrukciója is. Mégis amellett érvelek, hogy létezett a törekvés ennek az ideális tanárképnek a kidolgozására, mely minden változással és esetlegességével együtt integráns részét képezte a középiskolai tanárok foglalkozásának, és így befolyásolta annak professzionalizációját is. Az ideális tanár képe segített jobban megfogalmazni a még elérendő célokat, és erre, illetve az ehhez kapcsolt tanári/tanítási etikára való hivatkozással lehetett igazolni a társadalom és az állam számára a tanárság igényeit a jobb anyagi és erkölcsi megbecsülés tárgyában. Tehát a jó tanár képének megalkotása nemcsak egy ideális személyt jelent, hanem azoknak a fontos szolgálatoknak, feladatoknak a meghatározását is, melyet egyedül a tanárok képesek ellátni, és amelyek fejében különleges (a hivatásoknak megfelelő) elbánásban kell őket részesíteni.

A jelenkor az – írta az *Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlönye* (a továbbiakban: *Közlöny*) 1873-ban – mely végre az oktatás és a népnevelés fontosságát megértette, és amelyik a „legtiszteletreméltóbb” helyet biztosítja az eddigi korok közül a tanítói (értsd: tanári) foglalkozásnak. Problémák és előítéletek természetesen még vannak, de a tanárság hamarosan elfoglalhatja az őt megillető helyet, jó nevelői munkával és a valódi műveltség terjedésével.²⁷ Mivel a tanár az egyik legfontosabb feladatra, „a haza serdülő ifjúságának, jövőnk reményteljes tényezőinek nevelésére vállalkozik”, alapvető, hogy a „jellemisség, az erény legfinomabb vonásaival is fel legyen ruházva”. Melyek ezek az erények? Mint az önmeghatározások legtöbbször, az Országos Középiskolai Tanáregyesület (OKTE) tagjainak önmeghatározása is elhatárolódással kezdődik, és valami ellen íródik. Az egyesületet ért hírlapi támadások, azok hangneme kapcsán fogalmazódott meg a tanárok első „credo”-ja. Hogyan nyilatkozzon meg egy tanár a nyilvánosság előtt?

²⁷ Életrajzi vázlat Ney Ferenc tanítói működésének 41-ik évfordulója alkalmából. *Közlöny* 1873/74. (7.) 8. 409–414.

Az íróként fellépő tanároknak felül kell emelkedniük az összes irodalmi ágon – fogalmazta meg Ney Ferenc, az egyesület elnöke.

„[A publikáló tanár] legyen mindig mindenben *tárgyilagos, igaz és igazságos*. Ne koholjon, ne ferdítsen, ne ámítson. Ne hallgassa el, a mi saját okoskodására nézve kényelmetlen lehetne. Adja elő a tényeket úgy, a mint vannak; ne gyanúsítson, ne gyalázzon személyt ott, hol csak ügygyel, véleménnyel, nézettel van dolga. Legyen *hangja és modora* komoly és művelt, a kérdéses ügghöz, önmagához, állásához méltó. Ne gúnyoljon, ne élceskedjék a dolog vagy éppen személy rovására, s önnön elmeélelének idétlen fitogtatására. Tudjon méltányos és kíméletes is lenni, hol az ügy fontossága s a bírálendő jóhiszemősége úgy kívánja. Legyen meggyőződve, hogy az ügynek, melynek használni akar, csakis úgy használhat valóban, ha lehárítván magáról minden önhiittségi s pöffeszkedési gyanút, megadja mindenkinek, a mi őt emberi jogánál fogva, első sorban illeti. Ne kezdjen vitát, ne szórjon vádakot, főleg ne ferde és valótlan adatok alapján, oly lapban, oly nyelven, oly közönség előtt, hol – bármi oknál fogva – az egyenértékű megtorlás útja elzárva, módja lehetetleníve maradna.”²⁸

Látható, hogy itt az elnök az elfogulatlanságot, a lankadatlan igazságkeresést és a méltányosságot várja el a tanároktól, illetve ígéri meg a nevükben. Ezzel a tanárok lényegében a felelős értelmiségi erényeit veszik magukra, és igyekeznek képviselni azt egy, már a gyakorlatban másnak érzékelt diskurzusban.

De a nyilvános szereplés csak az egyik oldala a tanári létnek. Mi a helyzet magával a tanítással? Milyen normákat írtak elő a tanárok ebben maguknak? Azt, hogy az oktatással problémák vannak, ők maguk sem tagadták. Az Eötvös-féle középiskolai törvényjavaslat vitájában ki is fejtették, hogy az oktatással kapcsolatos problémák egy részének megoldását, az oktatás színvonalának emelését a tanárok képzettségének javításában látják. De ahhoz, hogy a tanár a minőségbiztosítás megbízható őrévé váljon, szükséges, hogy minden mellékkörülményen felülemelkedhessen és független lehessen. Ez jórészt anyagi függetlenséget jelentett a tanárok olvasatában, hiszen kellő anyagi erő birtokában egyrészt képesek lehetnének csak a tanításra koncentrálni, másrészt nem lennének (legalábbis anyagi értelemben) kiszolgáltatva a helyi potentátoknak. Ez segítene azon a problémán is, hogy a tanárok nem eléggé szigorúak a vizsgáknál, így ők is felelősek azért, hogy „iskolai proletárok” árasztják el az országot. Hangsúlyozták, hogy csak a következetes szigor hozhat megoldást, így a tanároknak is keményebben kell majd fellépni, hogy csak az kerüljön gimnáziumba, akiről biztosan tudható, hogy a „szaktudósi osztályt” fogja gyarapítani, de világossá kell tenni a szülők számára is, hogy nem kell mindenáron diplomát szereznie a gyerekeknek.²⁹

²⁸ Ney Ferenc elnök nyílt levele. *Közlöny* 1873/74. (7.) 3. 117–129.

²⁹ Névy László: A vizsgálatok szigora. *Közlöny* 1873/74. (7.) 3. 140–143.

Az oktatás színvonalának emeléséhez szükség volt a helyes tanítási módszerre is. Ebben az OKTE meglehetősen modern nézeteket képviselt, melyek szerint, a helyes tanítási módszer esetén a tanár és a diák kölcsönhatásban áll egymással, és nemcsak a tanító, hanem a tanuló is „öncselekvő és önálló módon viselkedik”.³⁰ A helyes tanítási módszert azonban csak képzés útján lehet elérni. Nem véletlen, hogy az egyesület tagjai többszörösen állást foglaltak a tanári vizsga kötelezővé tételének kiterjesztése mellett, illetve felszólaltak az alóla való felmentés ellen. Kezdetektől fogva egyértelmű volt a tanárok számára, hogy a vizsga nemcsak a szakmai színvonalat emeli, hanem a tanári pálya elismertségét is növeli, hiszen a vizsga intézményén keresztül válik mindenki számára világossá, és nyer állami elismerést a tanárság szakértő mivolta és a tanítás szakmaisága, ami addig, amíg a foglalkozás külön speciális képzettség nélkül volt gyakorolható, mindig vitatható maradt.³¹ A vizsga nemcsak szükséges, hanem már lehetséges is, mivel a pedagógia tudományának eredményei lehetővé teszik a tanítás ideális szempontjainak meghatározását³² – került kijelentésre a *Közlönyben*, azaz a tanításnak vannak a tudomány nyelvén leírható, megfogható részei, nem pusztán készség már, és így megtanulható, és számon kérhető is. De a tanárok szakmaisága nemcsak a pedagógia tudományán, hanem a saját szakjukon, szakterületükön végzett kutatásaikon keresztül is jelentkezett. Például a tanárok ilyen értelmű szakmaiságának nevében védtek meg az iskolai értesítőket a kritikákkal szemben, kijelentve, hogy azok nem pusztán a nagyközönségnek szólnak, hanem az egyes tanárok kutatási eredményeinek bemutatására is szolgálnak.³³ Jól mutatja a szakmaiságon alapuló kizárólagosságra törekvést a tanároknak az instruktori intézmény elleni fellépése. Annak hangoztatásával, hogy az instruktorok (legtöbbször idősebb diákok) nem értenek a tanításhoz, és így több kárt okoznak, mint ami hasznot hajtanak, egyszerre hívták fel a figyelmet ismételtlen a tanárok által birtokolt speciális tudásra, és sajátították ki a társadalmi szolgáltatások egy speciális szegmensét saját maguk számára.

Ezért aztán nem véletlen, hogy a kialakított imázs védelmében határozottan léptek fel a tanárságot mint hivatást érintő kritikákkal szemben, és megvédték azt akár a legnagyobb hivatalos tekintélyekkel szemben is. Ennek egyik jó példája Csengery Antal megjegyzésére adott válaszuk. Csengery egy nyilatkozatában azt állította, hogy a tanári pályát csak azok választják, aki nem érznek magukban kellő erőt, hogy a jogi vagy az orvosi pályára lépjenek, illetve Csengery szerint a tanárok jelentős része nem is tud jól magyarul. A tanárok körében ez komoly felháborodást és tiltakozást váltott ki.³⁴ Hasonlóan reagáltak Trefort

³⁰ Schleininger Alajos: A fővárosi egyetemünk katedráján képviselt paedagogia és még valami. II. *Közlöny* 1873/74. (7.) 4. 188.

³¹ A tanári állás érdekében. *Közlöny* 1873/74. (7.) 10. 550–554; Az erdélyi r. kat középtanodák főigazgatóságának néhány újabb rendelete. *Közlöny* 1874/75. (8.) 12. 419–421.

³² Névy László: Tankönyvirodalmunk és a kritika. *Közlöny* 1874/75. (8.) 13. 444.

³³ Károly Hugó: Középtanodai program-irodalmunk 1873/74-ben. *Közlöny* 1874/75. (8.) 14. 498.

³⁴ Valami a tanárok képességéről. *Közlöny* 1873/74. (7.) 8. 427–430.

Ágoston kritikájára is, mikor is a vallás- és közoktatásügyi miniszter az elégedetlenségét fejezte ki a tanárok „szolgáltatikészsége” miatt. A vád lényege, hogy a középiskolai tanárok (legalábbis egy részük) túl sokszor kértek helyettesítést, illetve vettek fel pénzt a helyettesítésért, és ez sok pénzébe került a kincstárnak és a tanulmányi alapnak. Az OKTE válaszában elismerte, hogy történhettek visszaélések, de szerintük ezek megtörténhettek a tanügyi adminisztráció hibái miatt is, mivel ők engedélyezték a kifizetéseket, azt pedig, hogy egyesek hibája miatt egy rendelet kapcsán a „vétek nélküli többség” is a szegyenpadra kerüljön, kifejezetten méltánytalannak tartották.³⁵

Szintén határozottan reagáltak arra az 1878. március 3-án elmondott országgyűlési beszédre, amelyben Trefort azt állította, hogy a középiskolákban a diákokat túlterhelik, és a gimnázium „most nem készíti elő a gyermeket az egyetemi oktatásra, de eltompítja az elméjét”. A *Közlöny* cikkének írója ez esetben sem tagadta magát a tényt, a túlterhelés lehetőségét, de eltúlzottnak érezte a miniszteri aggályokat. Ha van is túlterhelés – érvelt –, annak oka a gimnáziummal szemben támasztott elvárásokban rejlik, hiszen egyszerre kell a gyakorlati és a tudományos pályára felkészíteni a diákokat, ennek következtében sok és sokféle a tananyag is, és ezzel a gyengébb képességű diákok nehezen birkóznak meg. A megoldást mégsem a tananyag csökkentésében, hanem inkább a tanítási módszerek javításában látták.³⁶ A miniszteri vádat az „agyak eltompításáról” pedig a tanárok egyáltalán nem tartották indokoltnak, hiszen szerintük rengeteg tehetséges diák került ki a gimnáziumok falai közül.³⁷ Jól kimutatható tehát az egyesületi taktika: elismerik a konkrét hibákat, de jelzik, hogy nem csak ők a hibásak a létrejött helyzetben, és elutasítanak mindenfajta negatív általánosítást.

A diákok túlterheléséről szóló vita megmutatja azt is, milyen hozzáállást vártak el a tanárok a társadalomtól és a szülőktől. A tanároknak nem is annyira az őket érő vádakkal, hanem inkább a túlterhelés körüli vita mikéntjével voltak gondjaik. Úgy érezték, hogy – mivel a kérdés annyira egyszerűnek tűnik – mindenki hozzászól, köztük sokan olyanok is, akiknek nincs meg hozzá a kellő szakértelmük. Egyáltalán a társadalom, a szülők igen kevésbé támogatják az iskolát és a tanárokat, sőt sokszor kifejezetten ellenük lépnek fel. Így fordulhat elő, hogy „az iskolával ellenkezni, az iskolát, jobban mondva a tanárt szíves jó akaratral kritizálni, a gyermek hazugságaira a panaszok és vádak egész rendszerét építeni, a szülői ház mulasztásaiból, a nevelés ferdeségeiből, a tanuló tehetségének gyengeségeiből az oktatás hiányosságaira következtetni stb., oly egyszerű, annyira mindennapi dolog, mint akár a politikai bölcsesség.”³⁸ Éppen ezért a család és a társadalom hozzáállásán is változtatni kellene, hiszen amíg a szülők nem végzik el a saját nevelési feladataikat, és nem tisztelik meg az iskolát a bizalmukkal, nem

³⁵ Nagy Z.: A „szolgálati készségről”. *Közlöny* 1877/78. (11.) 7. 193–196.

³⁶ Névy László: A túlterhelés ügyéhez. *Közlöny* 1878/79. (12.) 1–2. 4–11.

³⁷ Nagy Z.: A túlterhelés. *Közlöny* 1877/78. (11.) 17. 513–517.

³⁸ Névy László: A túlterhelés ügyéhez. *Közlöny* 1878/79. (12.) 1–2. 4.

lehet sikeres az oktatás.³⁹ Nem véletlen, hogy az OKTE szolgálati szabályzat tervezetében az igazgatónak joga van a tanulók feletti „házi felügyelet” ellenőrzésére és kezdeményezheti annak megváltoztatását is.⁴⁰ Szintén a tanári tekintély megőrzését célozta az egyik tankerületi főigazgató akciója, mellyel, eredménytelenül, azt kívánta elérni, hogy a *Borsszem Jankó* c. újság ne közölje a diákok tanáraikat gúnyoló írásait, mivel ez aláássa a tanári tekintélyt.⁴¹

Összefoglalva: az OKTE a tanárságot felelős, nem részrehajló, higgadt értelmiségikként kívánta láttatni és pozicionálni. Ebbe a képbe illeszkedik a szakmai színvonal növelése és az önképzés melletti kiállás. Azért, hogy ez a szakmai színvonal a tanárságon kívül is elismerést nyerjen, a laikusok számára is láthatóvá váljon, egyhangúlag szorgalmazták a tanári vizsga kötelezővé tételét, és tiltakoztak a könnyítések ellen. A szakmaiságra hivatkozva tiltakoztak az ellen is, hogy laikusok kritizálják, vagy próbálják befolyásolni azt, ami az iskolán belül történik. Azaz az OKTE tagjainak minden tevékenysége arra irányult, hogy elhatároljanak maguk számára egy olyan területet a társadalmi feladatokból, melyben kompetenciájuk megkérdőjelezhetetlen. Ezt a kompetenciát védték meg mindenféle, azt csökkenteni akaró beavatkozással szemben.

A TANÁROK SZOCIOÖKONÓMIAI STÁTUSA ÉS A PROFESSZIONALIZÁCIÓ

A 19. században a középiskolai tanároknál is megfigyelhető professzionalizáció gyakran nem tudatos. A foglalkozás tagjainak ugyanis nem az a célja, hogy hivatássá formálják szakmájukat. Ennek ellenére bizonyos konkrét célok kitűzése megfigyelhető. Az egyik ilyen a társadalmi és gazdasági státus folyamatos emelésére irányuló küzdelem, mely – ahogy ez *utólagosan* megfigyelhető – szorosan összekapcsolódott a professzionalizáció folyamatával. Ezért a következőkben a középiskolai tanárság társadalmi és gazdasági státusának a változását fogom megvizsgálni. Ez a legjobban a tanárok fizetésének és nyugdíjának változása, illetve a tanárok különböző fizetési osztályokba való besorolása esetén követhető nyomon.

Mivel a nem állami középiskolák tanárainak fizetése fenntartónként és akár iskolánként is változott, a tanári fizetések teljes spektrumát bemutató folyamatos adatsor nem áll rendelkezésre a vizsgált korszakból. Ezért csupán az OKTE, illetve a VKM (és Mazsu János) sporadikus adataira támaszkodhatunk. Mazsu számításai szerint az 1871/72-es tanévben a középiskolai rendes tanárok átlagfizetése (az összes középiskolát figyelembe véve) 600 forint volt, de ez az átlag 367 és 1750 forint közötti szóródást takar.⁴² 1871-ben az állam által fenntartott fővárosi iskolákban dolgozó tanárok fizetése 1200–1300 forint volt, ötvenként

³⁹ Névy László: A túlterhelés ügyéhez. *Közlöny* 1878/79. (12.) 1–2. 4–11.

⁴⁰ Javaslat OKTE 1880: 18–19.

⁴¹ Quid pro quo. Egy középiskolai tanár. *Közlöny* 1879/80. (13.) 6. 178–182.

⁴² Mazsu 1980: 8.

100 forint pótlékkal; a tanároknak 250, az igazgatóknak 300 forintnyi lakbértámogatás járt, ezen túlmenően pedig az igazgatóknak 300 forintos jutalomdíjat adott a minisztérium. Vidéken 800 és 1100 forint között váltakoztak a fizetések. Itt is járt az ötödévi 100 forintos pótlék, illetve a fizetés 10%-át kitevő lakbértámogatás. Ehhez jött még a főgimnáziumi és reáltanodai igazgatóknál a 300, az alreáltanodai igazgatóknál a 200 forintos jutalomdíj.⁴³ 1873. január 1-jétől a budapesti tanárok számára 300 forint helyi pótlékot engedélyezett a minisztérium, vidéki gimnáziumoknál pedig a lakbértámogatást a fizetések 10%-a helyett a tanároknál 200 forintban, az igazgatóknál pedig 300 forintban állapították meg, ami komoly növekedést jelentett. Lakbértámogatásként Budapesten az igazgatók 400, a tanárok 300 forintot kaptak.⁴⁴

1880-ban, az OKTE szolgálati szabályzattal kapcsolatos javaslatának megfogalmazása idején, Budapesten a rendes tanárok kezdő fizetése (a helyi pótlékkal és a szálláspénzzel együtt) évente 1800 forintot, vidéken 1400 forintot tett ki (itt nem fizettek helyi pótlékot és a szálláspénz is csak 200 forint volt). Ez az összeg 100 forinttal nőtt ötéves ciklusonként, mind vidéken, mind Budapesten. Így a harmincadik szolgálati évben (mely után már teljes fizetéssel lehetett nyugdíjba menni) vidéken 1900, Budapesten 2300 forintot keresett egy középiskolai tanár.⁴⁵

Az OKTE ellenkező irányú erőfeszítései ellenére a tanárok fizetését az 1883-as középiskolai törvény 33–35. §-a is csak általánosságban szabályozta. Az 1888/89-es tanévről készült jelentésben a VKM kísérletet tett a középiskolai tanárok fizetési helyzetének feltérképezésére, de a jelentést közreadó miniszter kénytelen volt megállapítani, hogy az adatok értelmezése még számukra is nehézkes, hiszen például a szerzetesrendeknél (az adatszolgáltatás hiányossága miatt) a „teljes ellátás” számítása nem volt lehetséges, így az sem, hogy valójában mennyi pénzt költöttek a rendek egy-egy tanárukra. A különböző pótlékokról sem kapott teljes körű adatokat a minisztérium, így azok nem szerepeltek a kimutatásokban. A bizonytalanság ellenére a forrás értékes, hiszen rendszerezett adatokat ad az egyházi fenntartású középiskolákban tanító tanárok jövedelmi viszonyairól is. A következőben tehát a fizetések, ha nincs külön jelezve, pótlékok nélkül, de a *lakbérrel együtt* értendők.⁴⁶

Az állam rendelkezése alatt álló középiskolákban egységesen szabályozták a jövedelmeket: a fővárosban egy rendes tanár 1800 forint fizetést és 100 forint ötödéves pótlékot kapott, a helyettes tanár pedig 900 forintot; vidéken a rendes tanár javadalmazása 1400+100 forint ötödéves pótlék, a helyettesé pedig 800 forint volt. Jóval zavarosabb volt a helyzet az állam vezetése alatt álló, de a szerzetesrendek és a katolikus püspökök által fenntartott iskolák és az autonóm felekezetek által fenntartott középiskolák esetében. Az állam vezetése alatt álló iskolákban (jellemzően a szerzetesrendeknél) néhol csak teljes ellátás vagy

⁴³ VKM 1870–71. évi jelentése, 1872: 134–135.

⁴⁴ VKM 1872. évi jelentése, 1874: 75.

⁴⁵ OKTE 1880: 84.

⁴⁶ VKM 18. jelentése, 1889: 149.

teljes ellátás és némi fizetés járt a munkáért, ebben a csoportban a legmagasabb fizetést a keszthelyi premontrei gimnáziumban találjuk: egy rendes tanár 1800, egy helyettes tanár pedig 1600 forintot keresett.⁴⁷ A református iskoláknál 690 forinttól (Székelykeresztúr, Gyöngyös) 1900-ig (Nagyenyed) terjednek a rendes tanári fizetések, de a legtöbb iskola 1000 forint körüli összeget fizetett egy rendes tanárnak, az evangélikusoknál 500 és 1450 forint között váltakoztak a rendes tanári fizetések.⁴⁸ Ezek az adatsorok csak két köztudott jelenség igazolására alkalmasak. Az egyik az, hogy az állami iskolákban a tanárok jobban kerestek, mint az egyéb fenntartók által fizetett kollégáik (fontos azért újra megjegyeznünk, hogy a nem állami alkalmazásban álló tanároknál az esetleges pótlékok nincsenek feltüntetve), a másik, hogy a nem állami fenntartású iskolák tanárainak fizetése között hatalmas különbségek voltak.

A részletes törvényi szabályozásra csak tíz év múlva, 1893-ban került sor, a IV. tc.-ben, mely általánosságban szabályozta az állami tisztviselők illetményeit. A törvény az állami alkalmazásban álló középiskolai tanárokat és igazgatókat a IX–VII. fizetési osztályba sorolta, ahová a minisztériumi fogalmazókat, segédtitkárokat, titkárokat, rendőrfőparancsnokokat, járásbírókat és királyi ügyészeket is, ráadásul az utóbbi kettővel közösen megkapták azt a kedvezményt is, hogy – a főszabállyal szemben – a IX. fizetési osztály két felsőbb fokozatába kerültek. Ez fizetésben azt jelentette, hogy egy reáliskolai vagy gimnáziumi rendes tanár illetménye évi 1200 forintra indult, melyhez állomáshelyétől függően 200–400 forintnyi lakáspénz járult. A hivatalnoki rangsorban előre haladva a fizetés és a lakbértámogatás összege is fokozatosan emelkedett. A tanárként elérhető legmagasabb fizetés évi 1800 forint volt, és ehhez járt 250–500 forintnyi lakáspénz. Az igazgatók és a gyakorlóiskolai rendes tanárok 1400 és 2400 forint között kerestek évente, melyhez fizetési fokozattól függően 250–600 forintnyi lakáspénz járult.⁴⁹ Ezzel együtt mintegy 300 forintra emelkedett az 1892-ben érvényben lévő fizetésekhez képest a középiskolai rendes tanárok fizetésének maximuma, a kezdő fizetéseket változatlanul hagyva.⁵⁰ 1895-ben pedig az addig fizetési osztályba nem sorolt tornatanárok is a X. fizetési osztályba kerültek.⁵¹

Az intézkedéseknek köszönhetően a magyar középiskolai tanárok lényegében elérték régi céljukat: a járás- és törvényszéki bírákkal (a bírói rend alsó szejtével) való egyenjogúságot. Sokkal fontosabb azonban, hogy a középiskolai tanárok „megérkeztek” a középrétegek közé, és a fizetésük lehetővé tette az átlagos polgári életmódot.⁵² A törvényben meghatározott fizetések kezdetben természe-

⁴⁷ A kiemelkedő fizetés oka valószínűleg a teljes ellátás „forintosítása”, ami más szerzetesrendeknél, például a legtöbb középiskolával rendelkező piaristáknál nem történt meg.

⁴⁸ VKM 18. jelentése, 1889: 150–154.

⁴⁹ 1893. évi IV. tc. B melléklet.

⁵⁰ Törvényjavaslat 1892: 138.

⁵¹ VKM 1895. évi 27.001. sz. rendelet; VKM 26. jelentése, 1897: 93.

⁵² A középiskolai tanárok a Kovács I. Gábor által kidolgozott hierarchikus szintek szerint is a „középosztály törzséhez” tartoztak. Kovács – Kende 2006: 473–493. Ezt a pozíciójukat még a két világháború között is tartani tudták. Vö. Kovács 1978: 232.

tesen csak az állami iskolákban tanító tanárookra vonatkoztak, de hatásukat fokozatosan kifejtették az egyházi iskolák tanárainak fizetésére is, a VKM államsegélyei pedig a 19. század végére már jelentősen csökkentették a különbségeket.⁵³

Az egységesülést meggyorsította az 1880-as évek második felétől jelentkező tanárhány. Ennek oka a középiskolai törvény minőségi előírásaiban, a középiskolák és különösen a párhuzamos osztályok számának gyors növekedésében rejlett. Emellett 1890-től a görögpótló tantárgyak bevezetésével tovább nőtt az alkalmazandó tanárok száma, az 1894. évi XXVII. tc. életbelépését követően (amely megadta számukra az állami nyugdíjat) pedig a felekezeti tanárok közül sokan nyugdíjba vonultak.⁵⁴ Az így kialakult helyzetben a kisebb fizetést kínáló felekezeti középiskolák nehezebben tudták üres státusaikat betölteni, illetve a jobb képességű tanárok az állami iskolák felé orientálódtak. Az állam a középiskola színvonalát (is) féltve államsegéllyel sietett a nehéz helyzetbe került iskolák segítségére, de megkövetelte, hogy abból a tanárok fizetését is emeljék.⁵⁵ A segélyek végső soron enyhítették a különbségeket, de a középiskolai törvény rendelkezéseinek megfelelően növelték az állami befolyást a felekezeti középiskolákban.⁵⁶

A fizetés mellett a vizsgált időszakban az államilag garantált nyugdíj léte nemcsak az anyagi biztonság, hanem ezen keresztül a társadalmi presztízs növekedéséhez is nagyban hozzájárult. Ennek menete hasonló volt, mint amit a fizetések egységesülésékor meg lehetett figyelni: az 1885. évi IX. tc. még csak az állami tisztviselők (köztük az állami és az Országos Tanulmányi Alapból fenntartott iskolákban tanító középiskolai tanárok) nyugdíját szabályozta, 1894-ben azonban lényegében kiterjesztették ezt az összes középiskolai tanárra.

SZAKMAI AUTONÓMIA

A professzionalizáció egyik fontos jellemzőjének tartja a szakirodalom a szakmai autonómia meglétét. A következőkben azt vizsgálom a gimnáziumok és reáliskolák rendtartásain keresztül, hogy milyen mértékű szabadsággal rendelkezett egy középiskolai tanár akkor, amikor szakmai döntéseket kívánt meghozni. Megelőlegezve az áttekintés egyik eredményét, a kezdeti külön utas fejlődés után itt is az állami és nem állami iskolák közötti egységesülés figyelhető meg.

Magyarországon a középiskolák szervezetét, a tanárok és az igazgatók jogait, köteleseit először átfogóan és kötelezően az 1849-es *Entwurf* szabályozta. 1860-ban e rendelkezés ugyan elvesztette mindenkire kötelező hatályát, de az állami, a királyi katolikus és a szerzetesrendek által fenntartott iskolák lényegében továbbra is ez alapján működtek, és készítették el rendtartásaikat.

⁵³ Vö. VKM 19. jelentése, 1890. II: 5; VKM 23. jelentése, 1894. II: 72.

⁵⁴ VKM 27. jelentése, 1898: 80.

⁵⁵ VKM 25. jelentése, 1896: 385.

⁵⁶ Vö. VKM 14. jelentése, 1885: 258; VKM 20. jelentése, 1891. II: 71; VKM 21. jelentése, 1892. II: 53; VKM 22. jelentése, 1893: 93–94.

A protestáns felekezetek viszont 1860 után – autonómiájuknak érvényt szerezve – saját szabályozást alakítottak ki. A fenntartók tagoltságának köszönhetően a protestáns (evangélikus és református) középiskolai rendtartások gyakran még az egyes egyházkerületekben sem voltak egységesek, ezért nehéz átfogó elemzést adni róluk. Az *Entwurf*nak a tanárok és az igazgatók jogait és kötelességeit szabályozó előírásainak bemutatása után mégis kísérletet teszek a protestáns rendtartások főbb vonásainak bemutatására – néhány összefoglaló munka és ajánlás, illetve szabályzat alapján.

Az *Entwurf*– elsőként – szabályozta kötelezően a nyilvános középiskolák felépítését, tantervét és szervezetét, legyenek azok államiak vagy másfélék.⁵⁷ Az iskola közvetlen vezetője az igazgató, aki maga is a gimnázium tanára. A tanári kar tanácsadással és határozathozatallal támogatja őt. Az igazgató közvetíti a felsőbb hatóság és az iskola között, ő osztja be a tanárokat, akik iskolai ügyekben engedelmességgel tartoznak neki. Az *Entwurf* alapján a tanári értekezlet határoz viszont – a szótöbbség elvét követve – a legfontosabb fegyelmi és szakmai kérdésekben. Szavazategyenlőség esetén az igazgató dönt, és ha jónak látja, az iskola érdekében felfüggesztheti a tanári kar határozatait, igaz, ezt haladéktalanul jelentenie kell a felsőbb hatóságoknak (jelentéséhez mellékelve a tanári kar megindokolt döntését is). Az igazgató pozícióját tovább erősítette, hogy a rendes tanári állásokat ugyan pályázat útján, de az igazgató szakvéleménye alapján töltötték be. Az *Entwurf* fontos újítása volt az osztályfőnöki pozíció létrehozása. Az osztályfőnök hangolja össze az osztályában tanító tanárok munkáját, figyel az egyöntetű fegyelmezésre és a feladatok megfelelő eloszlásának biztosítására. Hetente, kéthetente elbeszélget a tanárokkal diákjai előmeneteléről. Centrális pozícióját jól jellemzi, hogy a más tanárok által elrendelt büntetésekről értesítést kellett kapnia.⁵⁸

Annak ellenére, hogy elvileg a tanári karnak széles jogköre volt, és szinte minden kérdést véleményezhetett (de azt például nem, hogy milyen szakos új tanárt alkalmazzanak, és hogy pontosan kit), a gimnázium valódi vezetője az igazgató volt. Ez a kiemelt pozíció nemcsak a napi bürokratikus döntések meghozatalában öltött testet, hanem a fontos stratégiai kérdésekben is, hiszen az, hogy a tanári kar döntését az igazgató felülbírálhatta, és a tanárok többségének akarata – vitás esetekben – csak később, a tartományi iskolatanács útján érvényesülhetett, egyértelművé tette, hogy az ügyeket első körben minden esetben az igazgató preferenciái határozták meg. Ez nyilvánvalóan behatárolta az egyes tanárok kompetenciáját, és csak az igazgató és a tanárok személyiségén múlt, mennyire élt, élhetett az igazgató ezzel a fölénnyel szakmai, pedagógiai kérdésekben. A szülőkkel, illetve a helyi társadalommal való jobb kommunikációt szolgálta és egyben a tanárok autonómiáját gyengítette az *Entwurf* másik újítása, a gimnázium városi/községi testülete, melynek tagjait a közösség képviselői

⁵⁷ A 19. század második felétől kezdve folyamatosan nőtt az állami fenntartású középiskolák és a bennük dolgozó tanárok aránya, de még a század végén is a tanároknak több mint 60%-a valamilyen felekezeti fenntartású középiskolában tanított.

⁵⁸ Organisationsentwurf 91–109.§

választották. A testület tagjai bármikor meglátogathatták az iskolát, véleményt nyilváníthattak a munkájáról. A testület nem volt a gimnázium felügyeleti szerve, viszont véleményét bármikor közvetlenül a tartományi iskolatanács elé terjeszthette. Az *Entwurf* alapján a vezetés és a tanári kar szempontjából a reáliskolákra (kivéve, ha csak két évfolyamosak voltak) ugyanazok a szabályok vonatkoztak, mint a gimnáziumokra.⁵⁹

Már említettem, hogy az autonóm hitfelekezetek középiskoláinak rendtartása korszakunkban sokszor még egyházkerületen belül sem volt azonos. Kimutathatók ugyan egységesülési tendenciák, és a szűrőpróbaszerű vizsgálatok sem mutattak kardinális eltéréseket, de egységes átfogó szabályzat nem létezett.⁶⁰ Az egységesülés igényére jó példa az 1870-ben megjelent *Magyarhoni evangélikus gymnasiumok szervezése* című könyvecske, mely lényegében ajánlat arra, milyen elvek szerint szerveződjön egy evangélikus gimnázium. A következőkben ezt, illetve a dunamelléki református egyházkerület középiskoláinak rendtartását elemzem, a tanárok, igazgatók, fenntartók jogaira, kötelességeire és a köztük levő alá-fölérendeltségi viszonyokra koncentrálván.⁶¹ Az összehasonlítás előzetesen világossá tette, hogy a protestáns rendtartások struktúrájukat és lényegüket tekintve nem különböznek egymástól. Ennek megfelelően az általános érvénnyel megfogalmazott evangélikus rendtartást ismertetem, és csak az eltéréseket jelzem a dunamelléki református egyházkerület esetében.

Az evangélikus iskoláknál deklaráltan az alapító (az egyházközség, az esepresség vagy az egyházkerület) befolyása volt a legnagyobb. Ez az elv hatja át a szabályzatot, és határozza meg az egyes szereplők jogait is. Az iskola legfontosabb irányító szerve a „pártfogósági iskolai gyűlés”, melynek tagjai az iskola fenntartói, pártfogói, a tanoda tisztviselői és tanárai. A gyűlés elnöke a tanodai felügyelő. A tanév elején és végén összehívott gyűlés dönt a tanoda külső és belső ügyeiben, megválasztja és kinevezi az iskolai tisztviselőket (a tanárokat és az igazgatót is), meghatározza a javadalmakat, megalkotja az iskolai törvényeket és eljárási szabályokat, a tanárok a gyűlés előtt teszik le az esküt. Az év közbeni könnyebb működés érdekében az iskolai gyűlés saját tagjai közül egy 15–20 fős iskolai bizottmányt választ (konzisztórium), melynek feladata, hogy a gyűlés nevében állandóan felügyelje az iskolát. A konzisztórium tagja hivatalból az igazgató és választással két rendes tanár.

Az iskola felügyelőjét (a tanodai felügyelőt) a pártfogósági iskolai gyűlés választja. A felügyelő feladata az iskolai gyűlés összehívása az igazgatóval közösen, ő képviseli a tanodát az egyházi gyűléseken és más hatóságoknál, felügyeli a tanoda hivatalnokainak működését, különösen a tanítást és a fegyelmet. Ha alapos panasz merül fel a tanárok ellen, amelyet az igazgató nem tud elintézni, de még nem tartozik a konzisztórium elé, ő intézkedik, a tanárok közötti összeütközésekben is ő dönt.

⁵⁹ Organisationsentwurf 117–120. §.

⁶⁰ Vö. egyházkerületi jegyzőkönyvekkel, illetve Klamarik 1881: 291.

⁶¹ Vandrák 1870; Klamarik 1881: 311–316.

Az igazgatót három évre választják. Nem kötelező, de a rendtartás ajánlása szerint jó az iskolának, ha közvetlenül is részt vesz a tanításban. Feladata az iskola belső igazgatása, ő veszi fel a tanulókat (kivételes esetekben a tanári szék hozzájárulásával), figyelemmel kíséri az összes tanuló munkáját. Elvileg egyenlő a tanárokkal, akiknek azonban törvényes intézkedéseit követniük kell. Az igazgató joga és kötelessége a tanárok munkáját szemmel tartani, hibáikra figyelmeztetni őket. Ez történhet a heti tanácskozáson, de a kényesebb dolgokban négy szemközt. Ha nem tapasztal javulást, akkor a tanodai felügyelő, majd a konzisztórium igyekszik megoldani a problémát, a végső állomás pedig a pártfogói iskolai gyűlés. Ugyanezt az utat kell követniük a tanároknak is, ha az igazgatóval kerülnek ellentétbe. A belső ügyekben az igazgató határoz, a szabályzat ajánlása szerint az az ideális, ha a tanodai felügyelő az igazgatónak szabadságot ad a „tudomány és a methodika mezején”. Kettejük összeütközése esetén a közbenjáró az iskolai bizottmány vagy a közgyűlés.

Az evangélikus mintarendtartás szerint nyilvános rendes tanár csak az lehetett, aki a tanárvizsgálatot letette. A gimnáziumi rendes tanárok rangra és jogokra nézve egyenlők. A tanár – a mintaszabályzat interpretációjában – nemcsak tudós, hanem nevelő is. Ennek következtében nemcsak az a fontos, amit mond, hanem az is, ahogyan mondja, azaz a tanításban alkalmazott módszerek, illetve a személyes példaadás is. Az evangélikus mintaszabályzat az egyik legfontosabb nevelőeszköznek a tanár személyiségét tartja. Az *Entwurf*hoz hasonlóan itt is az osztályfőnök kezében összpontosul az osztály fegyelmezése, hangsúlyos szava van az általános osztályozásnál, ő érintkezik a szülőkkel, büntethet négyórás bezárásig, de testi büntetést csak az alsóbb osztályokban szabhat ki, súlyosabb esetekben az igazgató közreműködésével. A kizárásokról az iskolaszék dönt (tagjai a tanárok, elnöke az igazgató).

A tanárok közösségi testülete a tanári kar, amely heti tanácskozáson keresztül fejt ki tevékenységét. Az igazgató elnököl, a megjelenés az összes tanár számára kötelező. A gyűlések tárgya a felsőbb helyekről érkező leíratok, rendeletek stb. közlése, a teendők megbeszélése, a heti iskolai események feletti szemle, egy-egy pedagógiai vagy didaktikai kérdés megvitatása, az osztályzatok, leckerend meghatározása. A tanári tanácskozmány iskolaszékké változik át, ha fegyelmi kérdést kell tárgyalni. Döntést abszolút többséggel hoz, minden tanár szavaz, szavazategyenlőség esetén az igazgató szavazata dönt.

A dunamelléki református egyházkerület rendtartása nagyon hasonló az evangélikus mintarendtartáshoz. Egy lényeges pontban különbözik csak: az iskolaszék (amely az evangélikus pártfogói gyűléssel azonos) a tanárok szavazatképes tagjaiból, illetve a fenntartó egyházi testület *azonos számú* tagjából áll, tehát itt a tanárok súlya nem kisebb, mint a fenntartóké, igaz, az elnököt a fenntartó egyházi testület adja. Kevésbé fontos, de hasonló irányba mutat, hogy a tantárgybeosztásról és a diákok felvételéről is a tanári kar dönt.

A protestáns rendtartásokat áttekintve először egy témánk szempontjából kevésbé fontos, de mégis izgalmas tényre hívnám fel a figyelmet: a más esetekben elvetett *Entwurf* hatására. Annak ellenére, hogy az autonóm felekezetek

iskolái fordultak szembe vele a leghatározottabban, 1860 után készült rendtartásaikban világosan kimutathatók az átvételek az *Entwurf*ból. Gondoljunk csak az osztályfőnök szerepére vagy a szaktanítási rendszerre. Vannak azonban lényeges (főleg az iskola irányítására vonatkozó) különbségek is. Az *Entwurf* alá tartozó iskolákat az igazgató vezette, a protestáns felekezeteknél azonban egyértelműen az iskolaszék vagy a pártfogói iskolai gyűlés, azaz a fenntartók. Lényegében ők (illetve képviselőik) határoztak minden stratégiai kérdésben, komolyan csonkítva ezzel (az *Entwurf*hoz képest) az igazgató, a tanári kar – és így a tanárok – autonómiáját is. Nemcsak arról van szó, hogy egy távoli, közvetlenül csak nagyobb városokban jelenlévő állami felügyelet mindig kevésbé intenzív, mint a helybeli fenntartók ellenőrzése, hanem arról is, hogy a protestáns iskolákban az igazgató kisebb eséllyel határozta meg az iskola irányvonalát, mint állami kollégája. Az állami iskolákban az igazgató javaslata alapján vették fel az új tanárokat, a protestánsoknál ez a fenntartók által dominált gyűlések feladata volt, illetve ezek a gyűlések határoztak az iskola minden fontosabb külső és belső ügyében, a gyűlés elnöke (aki sohasem a középiskola igazgatója) képviselte az iskolát minden külső fórumon, és jogosult volt ellenőrizni a tanítás folyamatát is. Nagyon egyértelműen határozza meg a helyzetet az evangélikus iskolák rendtartása, amikor a fenntartókat lényegében megrendelőnek, a tanári kart pedig szolgáltatónak nevezi. Ebben a konstrukcióban az igazgató csak gyengébb lehetett, mint az állami fenntartású iskolákban.

A tanári karok, tanári értekezlet szerepében már nincs ilyen nagy különbség, mindkettő befolyása korlátozott, de döntési kompetenciájukat a protestáns iskoláknál a fenntartók és az igazgató, az *Entwurf* alapján működő iskoláknál csak az igazgató korlátozhatja. Az egyes tanárok működési szabadsága – úgy tűnik – korlátozottabb volt a protestáns iskolákban. Az óvatos fogalmazás azért indokolt, mert a rendtartásokból lényegében csak egy fontos különbség mutatható ki. Az *Entwurf* alapján szerveződő iskolákban valójában csak az igazgató felügyelte a konkrét pedagógiai munkát, és ő volt az, aki kifogásait ez ügyben megfogalmazhatta, a protestáns iskolákban viszont az igazgató mellett az iskolaszék elnöke is ellenőrizhette a tanítás módját, még akkor is, ha nem ez volt az elsődleges feladata. A tanári autonómia különbözőségének meghatározásakor azonban tudatában kell lennünk, hogy a szabályok által előírt keretek és a konkrét mindennapi mozgástér sok esetben eltérhetett egymástól, a tanár személyiségétől, szakmai potenciáljától függően is. Mindezek ellenére jól látszik, hogy az *Entwurf* meghatározta szervezeti keretek némileg nagyobb szakmai szabadságot és presztízst is adtak a tanári karnak, hiszen ők mentesültek a közvetlen laikus befolyástól, és mind közvetlen, mind közvetett feletteseik az oktatással, annak szervezésével hivatásszerűen foglalkozók közül kerültek ki. A következőkben azt mutatom be, milyen irányban változtatott ezen a helyzeten az új állami rendtartás.

A VKM 1876-ban bocsátotta ki az új középiskolai rendtartást, amely nemcsak az állami és a királyi katolikus, hanem a szerzetesrendek által fenntartott iskolákban is érvénybe lépett, és a protestáns középiskolák fenntartói is ehhez

a rendtartáshoz igyekeztek igazítani a sajátjukat.⁶² Az új általános állami szabályzat lehetőséget ad arra, hogy megvizsgáljuk, milyen jogai és kötelességei voltak egy tanárnak, mi volt a feladata és döntési kompetenciája egy igazgatónak, miben dönthetett a tanárok együttese, a tanári értekezlet. A rendtartás szövege alapján az is elemezhető, mennyire kívánta szabályozni (ha csak elvi szinten is) a tanárok tevékenységét az állam, és milyen eszközökkel igyekezett utasításának érvényt szerezni. Úgy vélem, e kérdéseken keresztül ragadható meg legjobban, mekkora szakmai autonómiát kívánt adni a tanároknak, és a rendtartásra adott reakciókon keresztül az is, hogyan vélekedtek erről az érintettek.⁶³

Az 1876-os rendtartás szerint a tanárok legfőbb kötelessége a lelkiismeretes tanítás, abban a formában és ütemben, ahogyan azt az iskolánként tartandó „módszeres tanácskozások” (a rendtartás által bevezetett speciális tanári gyűlés) meghatározták. Ha egy tanár osztályfőnök is, köteles volt a rábízott osztály tanulóinak munkáját és előmenetelét figyelemmel kísérni. Az egyes tanárok ugyan maguk feleltek az órájuk fegyelmi viszonyaiért, de minden fontosabb – a fegyelem javítását célzó – intézkedést fel kellett jegyezniük az osztálynaplóba, hogy a többi tanár is tudomást szerezhessen azokról. Ami talán még érdekesebb: minden intézkedést, amely az egész osztályt érintette, legyen az bármilyen apróság (például: valamelyik diák elültetése), az osztályfőnököknek előzetesen engedélyeznie kellett. Nagyon fontos új elem volt, hogy éves munkásságáról minden tanárnak jelentést kellett írnia. Ez lehetett szak- vagy osztályjelentés. A szakjelentés értelemszerűen az adott tantárgy tanításának módjáról és az eredményekről szólt. Ha egy tanár több tantárgyat tanított, ezek mindegyikére ki kellett tennie. Az osztályjelentésnek, amelyet az osztályfőnök írt, az osztály által elvégzett tananyag mellett a fontosabb közösségi eseményeket is tartalmaznia kellett, illetve itt nyílt arra lehetőség, hogy az osztályfőnök javaslatot tegyen mind az iskola eszközállományának fejlesztésére, mind a tanítás módjának megváltoztatására. Ezeket a jelentéseket az igazgató összesítette a minisztérium számára, de a saját jelentésével együtt az összes tanár egyéni beszámolóját is be kellett küldenie.⁶⁴

Tanulmányi és fegyelmi ügyekben a közvetlen felügyeletet az egész intézet felett az igazgató gyakorolta. Ő osztotta be az egyes tanárokat (figyelembe véve kívánságaikat), jelölte ki az osztályfőnököket, vezette a már említett módszeres tanácskozmányokat, és elnökölt az általános tanártestületi tanácskozásokon. Az igazgató volt a kapocs a tankerületi főigazgató és az iskola között, mindenféle beadvány, jelentés rajta keresztül jutott el a felsőbbséghez (a fontosabb eseményekről külön kérés nélkül is jelentenie kellett), illetve ő közölte a minisztérium rendeleteit, utasításait a tanári karral. Ellene irányuló panasz esetén a tanároknak joguk volt problémájukat közvetlenül felterjeszteni az iskolát felügyelő ható-

⁶² Vö. egyházkerületi jegyzőkönyvekkel, illetve Trefort 1877. március 4-én kelt levelével, ahol a rendtartás egy apróbb módosítására hívja fel a tartományfőnök figyelmét: PRMTKL 1877.

⁶³ Az 1876-ban kiadott rendtartást az 1888/89-es tanévben részlegesen átdolgozták, de a lényegét tekintve nem történt változás. Vö. VKM 18. jelentése, 1889: 116.

⁶⁴ Középiszkolai rendtartás 30–34, 55–57. §.

sághoz.⁶⁵ Az igazgató feladata volt továbbá a tanárok munkájának ellenőrzése. A rendtartás tanáronként havi egy óralátogatást írt elő, ezenkívül a tanév folyamán egyszer az összes diák kijavított házi dolgozatát át kellett néznie, és mulasztás vagy hiány esetén beszélnie kellett az érintett tanárral.

A tanárok közös feladata volt a rendtartás szerint „az ifjúság erkölcsi érzésének ápolása, az iskola jó szellemének megőrzése”.⁶⁶ A tanári kar dolgozta ki az iskola fegyelmi szabályzatát, gyakorolta a legsúlyosabb büntetés, az iskolából való kizárás jogát is (igaz, a minisztériumnak meg kellett a határozatot erősítenie), illetve javasolhatta a tanuló kizárását az ország összes középiskolájából.⁶⁷ Lényegében – az osztálytanári tanácskozmány és az általános tanártestületi tanácskozás útján – a tanári kar határozta meg a tanulók bizonyítványát, és azt is, ki léphetett a következő osztályba. Az iskolai módszeres tanácskozmány útján pedig (a minisztériumi előírásokat követve) a tanári kar állapította meg az egyes tantárgyak tanításának mikéntjét is. Az iskola és a szülők közötti legfőbb kapcsolattartó a rendtartás alapján az igazgató volt. Nála kellett jelentkeznie a szülőknek gyermekük beiratkozásakor, illetve neki kellett bejelenteni a kijelölt gyám személyét, ha a szülő nem az iskola székhelyén lakott. Fontosabb talán, hogy az igazgatónak joga volt a helyzet megváltoztatását követelni, ha a gondviselő befolyását elégtelennek vagy károsnak látta.⁶⁸ A rendtartás a szülők kötelességévé is tette, hogy gyermekeik az iskola fegyelmi szabályzatát és a jó erkölcsöt viselkedésükkel ne sértsék.

Talán a rendtartás rövid ismertetéséből is kitűnik, hogy az éves ügymenet szabályozása során az állam milyen finom fegyelmező hálót szőtt az egyes tanárok köré, igyekezve ott korlátozni az autonómiájukat, ahol addig a legnagyobb volt: az osztálytermekben. A fentiekben ismertetett szabályzások mind az egyes tanárok szakmai autonómiájának korlátozását hozták magukkal. Nem biztos, hogy ez önmagában negatív folyamatként értékelhető – még a tanárok szempontjából sem –, hiszen a tanítás színvonalának emelkedéséhez és modernizálódásához is vezetett (és nyilvánvaló, hogy ez *is* szerepelt a kormányzat céljai közt), de mindenképpen csökkentette a tanárság szakmai mozgásterét.

A tanárok munkájuk során nagymértékben ki voltak szolgáltatva az igazgatónak. Ennek ellenére a tanári karnak egészében nem elhanyagolható kollektív jogai voltak, hiszen formálisan mind a legfontosabb fegyelmi kérdésekben, mind a tanulmányi előmenetel meghatározásakor a tanári közösség együttesen döntött, és nem – pusztán javaslataik alapján – az igazgató. Ezek a döntési jogosítványok, legyenek bármilyen jelképesek is (mint ahogy az is, hogy az év végi bizonyítványokat az osztályfőnök és az igazgató írta alá), mégiscsak korlátozták az igazgatót, és a tanári kar egészének (és ezen keresztül egyes tagjainak is) presztízst biztosítottak. Az 1876-os rendtartás elvette az igazgatónak a tanári kar döntéseire vonatkozó felülbírálati jogát – amely az *Entwurf*-ban megvolt –, és azt

⁶⁵ Középiskolai rendtartás 24–26, 35, 58. §.

⁶⁶ Középiskolai rendtartás 16. §.

⁶⁷ Középiskolai rendtartás 18–19. §.

⁶⁸ Középiskolai rendtartás 12. §.

csak egy 1897-es miniszteri utasítás adta vissza.⁶⁹ Az új rendtartás ugyan jócskán megnövelte az állam rálátását és befolyását a tanítás folyamatára (legalábbis ezt célozta), de az állam hatalmát nem tette kizárólagossá.

A rendtartás a szülőknek kevés lehetőséget biztosított az iskola működésének befolyásolására. Elsődleges beszélgetőpartnerük az igazgató volt. Növekvő fontosságukat jelzi, hogy – igaz, még befolyásolási jog nélkül – feladatukká tették az iskola munkájának segítését. Érdekes, hogy ezt a viszonylag csekély szerepet is túlzásnak (és illuzórikusnak) tartották a tanárok, ami arra utal, hogy viszonyukat a szülőkkel nem látták igazán harmonikusnak.

Annak ellenére, hogy a középiskolai tanárok kifejezetten üdvözölték a rendtartás megjelenését, nem titkolták, hogy rengeteg hibát találtak benne. A javítás érdekében az OKTE tagjai az 1876/77-es tanévben többször összegyűltek Budapesten, a vidéki tanári karok és tagtársak pedig írásban fejtették ki a véleményüket. A több hónapos munka végeredménye lett az *Emlékirat a középiskolai rendtartás ügyében*, mely nyomtatásban is megjelent.⁷⁰ Bevezetőjében az egyesület kettős módon alapozta meg a jogcímét arra, hogy komolyan veendő véleményt nyilvánítson a rendtartás ügyében. Egyrészt az országosságra (az OKTE 1867-től országos egyesületként működött), tehát arra hivatkozik, hogy a középiskolai tanárság egészét (vagy legalábbis nagy részét) képviseli, másrészt arra, hogy a tanárok a „gyakorlat” emberei, és így a rendtartásnak olyan hibáit láthatják meg, melyek a jobbára elméleti irányultságú minisztériumi tisztviselők számára rejtve maradnak. A sok gyakorlati hozzászólás mellett (tanévkezdet, beiratkozás módja, felvételi vizsgálatok díja) kritikájukat leginkább a fegyelmi kérdésekkel, a módszertani értekezletekkel és a tanári beszámolókkal kapcsolatban fogalmazták meg. Úgy tűnik, hogy a háttérben mind a három (mint látni fogjuk, részben összefüggő) kérdés esetén a tanári autonómia és az állami beavatkozás ellentéte figyelhető meg.⁷¹ A fegyelmi kérdések szabályozásánál két hibát emeltek ki a tanárok. Az egyik, hogy az új rendtartás nagy szerepet szánt a szülőknek és a családnak, fegyelmezést csak rossz magaviselet esetén engedélyezett, a szorgalom javítása érdekében nem. A másik, hogy az iskolából való kizárást a minisztériumnak jóvá kellett hagynia. Mindkét esetben a tanárok és az iskola jogkörének valamiféle korlátozásáról van szó, illetve arról, hogy adott iskolai helyzeteket már nem kizárólag a tanárok határozták meg, hanem a szülők, illetve a minisztérium is. Ez szerintük egyértelműen a tanári kar autonómiájának korlátozásával és bizonyos fokú presztízsvesztéssel jár együtt. A szülők bevonását célzó paragrafusoknál csak

⁶⁹ VKM 1897. évi 37.560. sz. utasítás.

⁷⁰ Emlékirat a középiskolai rendtartás ügyében. *Közlöny* 1876/77. (10.) 20. 617–630.

⁷¹ Ezt alátámasztja a rendtartásról szóló vita menete is. Vö. Névy László: A középiskolai rendtartásról. *Közlöny* 1876/77. (10.) 1–2. 1–8; uő: A fegyelmi büntetésekről. *Közlöny* 1876/77. (10.) 5. 129–134; Az OKTE összes ülése a középiskolai rendtartás tárgyalására dec. 12-én. *Közlöny* 1876/77. (10.) 8. 253–254; A középiskolai rendtartás tárgyalása. *Közlöny* 1876/77. (10.) 9. 257–259; Óry: A tárgyalás végén. *Közlöny* 1876/77. (10.) 11. 321–323; Összes ülés jan. 30. *Közlöny* 1876/77. (10.) 11. 347.

szkepticizmusukat fogalmazták meg, de a diákok eltávolításával kapcsolatban félelmüket egyértelműen ki is fejezték. Ennek megfelelően az OKTE-javaslatban csak a tanári kar döntene az iskolából való kizárásról, a minisztérium azt csak *tudomásul* veheti.

Az állami beavatkozás fő eszközei a tanárok szemében a módszertani értekezletek, a szaktanári, osztályfőnöki és az – ezek alapján is készülő – igazgatói jelentések voltak. A kötelező módszertani értekezletek, melyek menetét a középiskolai rendtartás szabályozta, új, a minisztérium által preferált pedagógiai elvek és módszerek bevezetését célozták, a különböző jelentések pedig ezek számonkérését szolgálták (volna). A módszertani értekezleteket és céljukat csak óvatos fenntartással kezelték a középiskolai tanárok, a részletes jelentéseket viszont egyértelműen feleslegesnek ítélték, és jelezték, hogy az ilyen mértékű ellenőrzéssel a minisztérium túllő a célon, és csak a bürokráciát erősíti meg az iskolákban. Az eredmény ráadásul – már csak mennyiségénél fogva is – feldolgozhatatlan. Az ellenőrzést mást módon kell megoldani – mondták.⁷² Látható, hogy a tanárság a szabadságát védelmezte az állammal, az általa gyakorolt hatalommal szemben. A cél az egyéni szakmai autonómia megtartása volt, amit a tanárok hivatássá válásának egyik fontos attribútumaként fog fel a szakirodalom.⁷³ Az egyéni és közösségi autonómia, az egyéni és közösségi presztízs (a kettő elég szorosan összefügg) egyaránt megvédendő a tanárok szemében, s azt, hogy védelemre is szorulnak, jól mutatja, hogy már a szülők szerepére való enyhe rendtartási utalás is ellenreakciót váltott ki belőlük.

Az OKTE érzékenysége nem volt megalapozatlan, hiszen nem a rendtartás volt az első és utolsó kormányzati próbálkozás a tanári szakmai autonómia csökkentésére, a tanítás módjának állami ellenőrzésére. A VKM már 1872-ben – az óklasszikai nyelvek területén elért rossz eredmények miatt – módszertani tanácskozások tartását írta elő, hátha így a tanárok egymást tanítva fejlődnek, illetve legalább egységesülnek az egyes iskolákon belül követett módszerek.⁷⁴ Az 1875-ben átalakított Országos Közoktatási Tanács új feladatai is ebbe az irányba mutattak. A törvényjavaslatok és rendeletek véleményezése (azaz egyfajta tanácsadói szerep) mellett a közoktatási tanács feladatai közé tartozott „az iskolai oktatás tudományos és methodikus részének, nevezetesen a középiskolai és tanítóképezdei tanártestületek, továbbá a tankerületi és járási tanítótestületek tanácskozmányainak és eljárásának figyelemmel tartása és irányzása”.⁷⁵ Az 1876-os rendtartás tehát csak megerősítette a létező tendenciát, illetve a gyakorlatban is szabályozta a kormányzati szándékot. A felmerülő nehézségeket jól mutatja, hogy már a rendtartás kihirdetését követő évben megszületett az említett módszeres tanácskozások megtartását számon kérő rendelet, mely szerint a tanári karok többsége vagy egyáltalán nem, vagy nem elég alaposan tesz

⁷² Emlékirat a középiskolai rendtartás ügyében. *Közlöny* 1876/77. (10.) 20. 629.

⁷³ Tenorth 1996: 295.

⁷⁴ VKM 1872. évi jelentése, 1874: 70–71.

⁷⁵ 1875. A magyar közoktatási tanács alapítása, 3. §; VKM 5. jelentése, 1876: 289.

eleget a miniszteri előírásnak. Trefort miniszter ezért a rendtartás erre vonatkozó 26. §-át részletesen kifejtette, előírva, hogy pontosan milyen formában számoljanak be az iskolák a tanítás módjáról.⁷⁶ A reáliskolai érettségi vizsgálatokra kiküldött biztosok számára kiadott utasításokban is szerepelt, hogy jelentésükben térjenek ki a tanítás színvonalára, illetve az intézet és a tanári kar általános állapotára. Ez szintén a minisztérium információs forrásait és interveniálási képességét erősítette. Egy 1879-es rendelet pedig a középiskolai tanárok véglegesítését is a módszertani tanácskozmányok alapján meghatározandó szakmai fejlődésükhöz kötötte, megerősítve és pótlólagos funkcióval felruházva az állam által bevezetett értekezletet.⁷⁷ 1882-ben pedig (a modern nyelvek tanításában észlelt hiányosságok miatt) a reáliskolai tanárok képzettségi fokáról és módszeréről várt el jelentést a miniszter a tankerületi főigazgatóktól.⁷⁸

A tanárok munkájának állami kontrollja, illetve az erre irányuló szándék tehát folyamatosan jelen volt a vizsgált korszakban. Mértéke azonban – nem függetlenül a tanári kompetencia hangoztatásától – változott. A középiskolai törvény elfogadása után például a kizárólagosan állami fenntartású iskolákban is lehetőség nyílt helyi tantervek kidolgozására, ami egyértelműen a tanári karok szakmai autonómiájának erősödését jelezte.⁷⁹

A rendtartás és a minisztériumi rendeletek szándéka világos: szoros, a tanárok pedagógiai munkájára is kiterjedő szabályozást kívántak kialakítani. A cél nyilvánvalóan nem pusztán az állam hatalmának kiterjesztése, hanem az oktatás színvonalának növelése is volt. Az, hogy ennek ellenére komoly ellenállásba ütközött (hiszen nemcsak a petíció tekinthető annak, hanem a tanácskozmányok szabotálása is) mutatja, hogy létezett egyfajta tanári szakmai öntudat, mely nem szívesen fogadta az ilyen típusú korlátozást. A tanárképzés és a középiskolai törvény körüli vita azt is kétségtelenné tette, hogy a tiltakozás nem a szakmai számonkérésnek szólt, hanem a szakmai autonómia korlátozásának. A „birkózás” még jó ideig eltartott, de végül a tanárok „sikerével” zárult, hiszen az 1890-es években csökkent jelentésadási kötelezettségük.⁸⁰

* * *

Azt gondolom, hogy a középiskolai tanárság történetének fenti szempontok alapján történő elemzése vitathatatlanul megmutatta, hogy esetükben a profeszionalizáció folyamata megfigyelhető. Kialakult egy lényegében mindenki számára kötelező, államilag szabályozott képzési és képesítési rendszer, és a tanári vizsgában helyet kapott a tanítás speciális tudománya, a pedagógia is. Az, hogy a tanárok képzési és képesítési rendszere a korszakban (és máig is) állandó viták

⁷⁶ VKM 1877. évi 2.757. sz. rendelet.

⁷⁷ VKM 1879. évi 30.290. sz. rendelet.

⁷⁸ VKM 1882. évi 2.891. sz. rendelet.

⁷⁹ VKM 16. jelentése, 1887: 106.

⁸⁰ Kemény 1896: 23–24.

tárgya, nem változtat ezen. Az Országos Középtanodai, majd később Középiskolai Tanáregylet folyóiratának elemzése megmutatta, hogy a 19. század utolsó harmadára kialakult (egy nyilván nem kőbe véselt) tanári szakmai etika, kialakításra került az „ideális tanár” képe, melynek egyik fontos célja a tanárok által végzett munka társadalmi hasznosságának bizonyítása volt. A szakmai autonómia léte és az annak védelmében tett lépések is igazolják azt, hogy a középiskolai tanárság korszakunkban úton volt a hivatássá válás felé. A középiskolai tanárok társadalmi és gazdasági pozíciójának folyamatos javulása a korszakon belül pedig arra utal, hogy a fent elemzett professzionalizációs folyamatok eredményei a társadalmi presztízs emelkedésében is lecsapódtak.

Az is világosan látszik, hogy (a nemzetközi szakirodalom alapján nem meglepő módon) a professzionalizáció kontinentális modellje írja le legjobban a magyarországi folyamatokat. Azaz az államnak sokkal nagyobb (kiemelkedő) szerepe volt az egyes foglalkozások hivatássá válásban, mint ahogy azt a klasszikus, angolszász professzionalizációs elméletek feltételezték. Ha korabeli német folyamatokkal hasonlítjuk össze a magyarországi változásokat, akkor a magyar középiskolai tanárság professzionalizációjában kitűnik az egyházak sajátos szerepe is. Az egyházi jelenlét egyrészt fékezte a professzionalizációt, hiszen nehezítette a papi-lelkészi és a tanári szerep kettéválását, és mint láttuk, korszakunkban sokáig lassította-nehezítette az általános tanárképzés és a tanári képesítés kialakulását is. Másrészt azonban úgy tűnik, hogy az államtól független és az oktatási rendszerben komoly súlyt képviselő egyházak léte növelte a tanárok szakmai autonómiájának kereteit, a két „hatalmi központ” törekvései kölcsönösen korlátozták egymást, és ennek nyertesei a középiskolai tanárok lettek. Ez az autonómia természetesen csak viszonylagos, az állam sok tekintetben kezdeményező szerepét a professzionalizációban nem érinti.

Mit látunk ebből a folyamatból, ha Wilensky „ötlépcsős szemüvegén” keresztül szemléljük azt? Az első lépcső a hasonló területen végzett tevékenységek egy foglalkozássá való összeolvasztása. A középiskolai tanárság esetében egyrészt ez már a 16. században megtörtént, amikor a népiskola és a gimnázium világosan elvált egymástól, másrészt azonban a lelkészi és a tanári tevékenység szoros összekapcsolódása a 19. század közepéig megnehezíti az egyértelmű állásfoglalást ebben a kérdésben. Az időben következő lépés Wilensky-nél a speciális képzés kialakulása. Ez a 17. században a collegium repentinumokkal kialakult, igaz, kötelezővé válása a 19. század végéig elhúzódott. A harmadik lépés a szakmai egyesület megalakulása. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület némi előzmények után 1867-ben alakult meg, a szokásos mintáknak ellentmondva rögtön országos egyesületként (a jogelőd Budapesti Tanáregylet csak hatósági kényszer miatt mondott le az „országosság igényéről”), és a csak a 20. században alakultak meg az életképes konkurens egyesületek.⁸¹ A negyedik lépés a diploma és

⁸¹ Országos Református Tanáregyesület 1902, Országos Evangélikus Tanáregylet 1907, Katolikus Középiskolai Tanáregyesület 1908, Magyar Középiskolai Tanárok Országos Nemzeti Szövetsége 1919. Az OKTE megalakulásáról részletesen lásd Keller 2006.

a képzési rendszer kialakulása az 1883-as középiskolai törvénnyel történt meg. A befejező lépés a professzióvá válás útján Wilensky szerint a formális szakmai etika kialakulása. A vizsgált korszakban ugyan komoly diskurzus folyt arról, hogy milyen is a jó tanár, de ezeknek a gondolatoknak formális etikává alakítása nem történt meg. A középiskolai tanárság tehát Wilensky szempontrendszere szerint nem vált hivatássá a 19. században Magyarországon az utolsó lépés elmaradása miatt.

Azt hiszem, hogy két eltérő megközelítésű elemzés összevetésekor jól kirajzolódnak azok a területek és folyamatok, amelyek Wilensky elméleti keretével nem, vagy csak pontatlanul ragadhatóak meg a magyarországi középiskolai tanárság professzionalizációját vizsgálva. Először is egymásutánosság helyett sokkal inkább párhuzamosság fedezhető fel a szakmai egyesület megalakulása, a képzés és a diploma kialakulása tekintetében, másodsor (és ez talán a fontosabb) sem az állam, sem az egyházak szerepe nem – vagy csak nehezen – értelmezhető az általa felvázolt elméleti keretben, ami pedig esetünkben kiemelten fontos szempont. Szintén hiányosságnak tartom a szocioökonómiai státus elemzésének elmaradását Wilensky-nél. Egyrészt azért, mert egy foglalkozás vagy hivatás tagjainak viselkedését a szorosan vett szakmai szempontok mellett a társadalmi megbecsültség és az anyagi helyzet is befolyásolja, másrészt a professzióvá válás *elméletileg* (a különböző kiváltságok megszerzése miatt) együtt jár a társadalmi és gazdasági pozíció javulásával. Ennek vizsgálata rávilágíthat a professzionalizációs folyamat ellentmondásosságára is. Természetesen rengeteg olyan szempont jelenik meg Wilensky-nél, melyek nagyon fontosak a professzionalizáció folyamatának elemzésekor. Egyértelmű azonban, hogy ahhoz, hogy Wilensky klasszikus cikke egy társadalomtörténeti, egészen pontosan társadalomtudományos történetírás alapja lehessen, historizálni kellene azt, illetve transzponálni a (közép-)kelet-európai viszonyokra. Ennek hiányában az ötlépcsős modell eredeti formájában nem alkalmas arra, hogy a 19. századi Magyarország (és általában a kontinentális Európa) professzionalizációjának történetét elemezni lehessen vele. A klasszikus professzionalizációs elméletek (köztük Wilensky) módosítását a német történettudomány már az 1980-as évektől elvégezte. A nemrég megjelent, a porosz és a magyar középiskolai tanárok professzionalizációját összehasonlító monográfiában is ezekre a munkákra támaszkodtam.⁸²

⁸² Legújabbban, összefoglalóan lásd Siegrist 2004. A professzionalizációs elméletek történettudományi hasznosíthatóságáról lásd Keller 2010: 11–30.

FORRÁSOK

Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára (PRMTKL)

PRMTKL 1877: Magyarországi tartományfőnökség levéltára, iktatott levelezések/VKM/1877. Trefort Ágost 1877. március 4-én kelt levele.

Közlöny: Országos Középkolai Tanáregyesület Közlönye, 1873–1880.

Egyházkerületi jegyzőkönyvek

A dunántúli ág. hitv. evang. egyházkerület 1876. és 1877. évi közgyűlésének jegyzőkönyve.

A tiszáninneri ev. ref. egyházkerület 1876. évi őszi közgyűlésének jegyzőkönyve.

A Dunamelléki Ref. Egyházkerület 1878. június 15-től Budapesten tartott gyűlésének jegyzőkönyve.

Értesítő 1877: *Értesítő a budapesti Református Főgimnáziumról az 1876/77. tanévben*. Szerk.: Vámosy Mihály. Budapest.

Középkolai rendtartás: A VKM 1876. évi 12.787. sz. rendelete a középkolák rendtartásáról.

OTKE 1880: *Az országos középtanodai tanár-egylet központi választmányának javaslata a középkolai igazgatók és tanárok hivatalbeli kötelességeinek jogi és fegyelmi ügyeinek rendezésére*. OKTE, Budapest.

Törvényjavaslat 1892: Törvényjavaslat az állami tisztviselők, altisztek és szolgák illetményeinek szabályozásáról. In: *Az 1892. évi február hó 18-ára hirdetett Országgyűlés képviselőházának irományai* 1. kötet. Pesti Könyvnyomda, Budapest, 11–148.

VKM 1–27. jelentése 1871–1898: A vallás- és közoktatásügyi magyar királyi miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett 1–27. jelentése. M. Kir. Egyetemi Könyvnyomda, Pest – Budapest.

HIVATKOZOTT IRODALOM

Balanyi György – Bíró Imre – Bíró Vencel – Tomek Vince 1943: *A magyar piarista rendtartomány története*. Magyar Kegyeztanítórend, Budapest.

Horánszky Nándor (s. a. r.) 1990: *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve – Organisationsentwurf*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Keller Márkus 2006: „...mentől előbb s mentől nagyobb súlylyal bírjunk mi magunk”. Az Országos Középtanodai Tanáregylet megalakulása és első évei. In: Kóvér György (szerk.): *Zsombékok. Középszintű és iskoláztatás Magyarországon a 19. század elejétől a 20. század közepéig. Társadalomtörténeti tanulmányok*. Századvég, Budapest, 647–671.

Keller Márkus 2010: *A tanárok helye. A középkolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar–porosz összehasonlításban*. L'Harmattan – 1956-os Intézet, Budapest.

- Kemény, Franz 1896: *Die Mittelschulen Ungarns. Geschichte Verwaltung-Organisation-Statistik*. Carl Stämpfel, Pozsony.
- Klamarik János 1881: *A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása. Törvényeink, szabályzataink, rendeleteink, utasításaink s a fennálló gyakorlat alapján*. Eggenberger, Budapest.
- Kovács I. Gábor 1978: Az értelmiségi keresetek változása (1920–1975). In: Huszár Tibor: *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások*. Kossuth, Budapest, 227–259.
- Kovács I. Gábor – Kende Gábor 2006: Egyetemi tanárok rekrutációja a két világháború közötti Magyarországon. In: Kövér György (szerk.): *Zsombékok. Középosztályok és iskoláztatás Magyarországon a 19. század elejétől a 20. század közepéig. Társadalom-történeti tanulmányok*. Századvég, Budapest, 417–506.
- Ladányi Andor 2008: *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum, Budapest.
- Láng Lajos 1887: *A közép oktatás hazánkban (1867–1886)*. MTA, Budapest.
- Mann Miklós 2004: Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében. *Iskolakultúra* (14.) 6–7. 166–170.
- Mazsu János 1980: A szellemi foglalkozásuk jövedelmi viszonyainak alakulása a dualizmus időszakában. In: Fehér András (szerk.): *Magyar történeti tanulmányok*. 13. KLTE, Debrecen, 5–55.
- Mészáros István (szerk.) 1981: *Ratio Educationis*. Akadémiai, Budapest.
- Mészáros István 1988: *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996–1948. Általánosan képző középiskolák*. Akadémiai, Budapest.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla 1999: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- Németh András 2000: A katolikus tanárképzés történetéből. *Vigilia* (65.) 5. 328–331.
- Németh András 2002: *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, egyetemi tudománnyá válás, középiskolai tanárképzés*. Osiris, Budapest.
- Rombauer Emil 1908: *Az 1883. XXX. törvényzikk hatása középiskoláink fejlődésére*. K. n., Budapest.
- Siegrist, Hannes 1988: Bürgerliche Berufe. Die Professionen und das Bürgertum. In: Uő. (Hrsg.): *Bürgerliche Berufe. Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 11–48.
- Siegrist, Hannes 2004: The Professions in Nineteenth-Century Europe. In: Kaelble, Hartmut (ed.): *The European Way. European Societies during the Nineteenth and Twentieth Centuries*. Berghahn Books, New York – Oxford, 68–88.
- Tenorth, Heinz-Elmar 1996: Die professionelle Konstruktion der Schule. Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses. In: Leschinsky, Achim (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*. Beltz, Weinheim – Basel, 285–298.
- Vandrák András 1870: *Magyarhoni evangélikus gymnasiumok szervezése*. K. n., h. n.
- Wilensky, Harold L. 1964: The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology* (70.) 2. 137–158.