



K a r m e n T r a s b e r g

MA, Tartu Ülikooli haridusteaduskonna lektor

Uurimisvaldkonnad: pedagoogika ajalugu, võrdlev koolikorraldus

Väliskontaktid õpetajahariduses

RESÜMEE

Väliskontaktid Eesti õpetajahariduses kahe maailmasõja vahel

Lääne-Euroopa pedagoogiline diskussioon haridusuuendusest, õpetaja rollist ja ettevalmistusest hakkas Eestit taas mõjutama 1920. aastatest. Seniste, peamiselt idasuunaliste teadussidemete kõrvale loodi taas kontaktid Saksamaa, Austria ja Šveitsiga, samuti kasutati nii diplomaatilist korpusi kui ka teadlaskonna isiklikke suhtekanalid uute kontaktide loomiseks. Lääneltpõlvkonnaga püüti taastada venestusperioodil kadunud kultuuri- ja teadusmõjude tasakaal. Olulist rolli rahvusliku õpetajate kaadri kujunemisel etendas õpetajakoolitus. Selle ülesehitus ja sisu oli suuresti viie õpetajate seminari, kahe pedagoogiumi ning Tartu Ülikooli didaktilis-

metoodilise seminari kujundada. Lääne-Euroopa ja Ameerika Ühendriigid olid vaieldamatult oma praktikaga eeskujuks, samas püüti sealset kogemust analüüsida ja rakendada läbi enesekriitilise filtri.

Käesolevas artiklis antakse ülevaade kasvatusseadlaste ja Eesti õpetajaskonna väliskontaktidest esimeses Eesti Vabariigis (1918–1940). Eesmärgiks on vaadelda välissuhtluse arengut eelkõige Tartu Ülikooli kontekstis, sest siia oli koondunud tollane keskkooliõpetajate ettevalmistus, siin pandi prof P. Põllu toel alus emakeelsele ülikoolile ja kasvatusseadusele kui akadeemilisele distsipliinile.

Artikli esimeses osas vaadeldakse õpe-

taja professioni kujunemist läbi ajaloo. Selle üle juurdlesid ka Eesti esimese iseseisvusaja kasvatusseadlased, otsides eeskujusid nii lähinaabrite – Baltikumi ja Soome – kui ka Lääne-Euroopa pedagoogilisest mõttest ja teost. Välja on toodud peamised koostöökanalid, milleks olid õppereisid ja ühised hariduskongressid Balti mere regioonis. Samuti püütakse artiklis analüüsida, kuidas avaldusid välismõjud tollases õpetajate ettevalmistuses. Uurimismeetodina on kasutatud arhiivialikate ja tollase pedagoogilise kirjanduse ning perioodika kriitilist analüüsi.

Märksõnad: õpetajakoolituse ajalugu, rahvusvaheline koostöö.

1. Sissejuhatus

Eesti hariduse, sealhulgas õpetajahariduse areng ei ole ühelgi ajaperioodil toimunud vaakumis, välismaalt mõjutusi ja impulsse saamata. Nii rajas rootsi päritolu J. G. Forselius 17. sajandil kool-

meistrite seminari, mis oli omanäoline kogu Põhja-Euroopas. Saksa valgustusideede mõjul arenes siinne rahvaharidus ja sündisid esimesed kooliõpikud; Inglismaalt alguse saanud Bell-Lancasteri süsteemi elemendid jõudsid Eesti kooli juba 19. sajandi keskpaiku

(Eesti kooli ajalugu 1989, 366). Eesti rahvuslik haritlaskond tõi eestluse arenguperspektiivi uue dimensiooni, olles innustatud Fichte, Herderi, Fröbeli, Disterwegi jt ideedest (Trasberg 2001, 130). Rahvuse kujunemisel oli murrangulise tähtsusega just Fichtest inspiree-

ritud idee, et haridust tuleb anda rahvusele, mitte seisusele. „See rahvas üksi võib edasi jõuda ja tähtsaks saada, kellel kõigis seisustes mehed üles näidata, kes ta eest kosta võivad,” tõdes C. R. Jakobson saksa rahvusromantikuid tsiteerides (Jakobson 1959, 28).

Ka Eesti esimene iseolemise aeg (1918–1940) sisaldab endas rohkesti välissuhtluse kogemusi. Tollase pedagoogika ja haridussüsteemi maailmatasemele viimise eest võlgname paljuski tänu neile haridustegelastele, kes läbi enesekriitilise filtri Lääne- ja Põhja-Euroopa haridusuuendusideid Eestisse vahendasid. Tagades sellega osasaamise maailmas toimuvast, samal ajal Eestile ainuomast koolisüsteemi üles ehitades.

Käesolevas artiklis antakse ülevaade kasvatusteadlaste ja Eesti õpetajaskonna väliskontaktidest esimeses Eesti Vabariigis. Eesmärk on vaadelda välissuhtluse arengut eelkõige Tartu Ülikoolis, kuhu oli koondunud tollane keskkooliõpetajate ettevalmistus ning kus prof P. Põllu toel pandi alus kasvatus-teadusele kui akadeemilisele distsipliinile. Piiritlemaks antud uurimust, on peamine rõhuasetus pandud väliskontaktidele didaktilis-metoodilises seminaris, vähem on tähelepanu pööratud õpetajate seminaride ning kutseorganisatsioonide koostööle välismaaga. Tuuakse välja peamised koostöökanalid: õppereisid, ühised hariduskongressid Balti mere regioonis, samuti püütakse analüüsida, kuidas väliskogemust tutvustati ning rakendati õpetajate ettevalmistuses. Uurimismeetodina on kasutatud arhiiviallikate ja tollase pedagoogilise kirjanduse ning perioodika kriitilist analüüsi.

Et paremini mõista õpetajate ettevalmistuse sotsiaalset taustsüsteemi, on artiklis antud lühiülevaade ka õpetajaameti ja tema ettevalmistuse kujunemisest läbi ajaloo.

2. Õpetajaamet kaugemas minevikus

Retrospektiivne vaade õpetajahariduse sajanditevanusesse ajalukku näitab, et nõuded õpetaja professionile ja ettevalmistusele on olnud väga ajastutundlikud, lähtudes vastava perioodi ühiskondlikest ja sotsiaalsetest oludest.

Ideaalse õpetaja kujundit on püütud otsida alates esimestest õpetajatest – initsiatsiooniriituste läbiviijaist – kuni tänapäevani välja.

Vanadel Idamaadel olid kirjutamine ja lugemine preestluse privileegid, samal ajal olid preestrid tihtipeale ka õpetajaiks ning neisse suhtuti suure lugupidamisega. Nii kuulusid õpetajad-preestrid Vana-Indias kõrgeimasse ja auväärseimasse seisusesse. Samuti omasid erilist lugupidamist õpetajad Vana-Hiinas. Noored juudid pidasid eelkõige õpetajaid oma spirituaalseteks vanemateks (Brubacher 1947, 494).

Antiikaegne õpetamiskäsitlus oli ainekne – õpetaja pidi eelkõige tundma valdkonda, mida õpetas. Ka omistati tähendust õpetaja-õpilase suhtele. Mitte raamatutarkus ei kujundanud õpilast, vaid õpetaja isik inspireeris oma teadmiste, eeskuju ja pühendumusega. Vana-Kreekas ja -Roomas erines suhtumine alg- ja ülemastme õpetajasse, nii nagu erines kreeklaste ja roomlaste suhtumine ka alg- ja kõrgema astme haridusse. Alkkooliõpetaja ülesanne oli „treenida” teatud elementaarseid oskusi ja seetõttu ei olnud tema amet ka kuigi kõrgelt respektieritud. Algastme õpetajalt (grammatistilt) ei eeldatud sügavaid teadmisi, tema töö eest maksti vähe ja ta oli ühiskonnas pigem põlatud (Eby 1953, 457). Hoopis teistmoodi suhtuti kõrgema astme õpetajasse, kellelt oodati teesillutamist täiuslikkusele ja vooruslikkusele, tollase hariduse peamistele taotlustele (Reble 1989, 26).

Keskaja haridusmudel oli rangelt seisuslik ning õpetaja roll ja staatus erines sellest sõltuvalt. Pedagoogiliste subkultuuridena keskajal tuuakse välja vaimulike, rüütlite ja linlase/talupoja kasvatus (Tiik 2004, 8). Esimesel juhul oli õpetaja-vaimuliku ülesanne tagada elementaarne kirjaoskus ja usutõdede omandamine mehaanilise pähetuupimise teel. Viimane jääb peamiseks õppemeetodiks läbi keskaja ega sea õpetajale kuigi kõrgeid pedagoogilisi nõudmisi. Samas oli vaimulik tänu oma mitmele rollile – õpetaja, ravitseja, lohutaja – keskaegses ühiskonnas kõrgelt hinnatud. Paraku jääb keskajale iseloomulikuks antiigist alguse saanud alam- ja ülemastme õpetajate range vastandamine. Nii kulmineerusid keskaegsed ülikoolipidustused rongkäiguga, milles aukohal olid alati

quadriuvium’i õpetajad, protsessiooni lõpus sammusid *trivium*’i ehk alamastme õpetajad (Bernstein 2000, 82).

Uued nõudmised õpetajaametile tekkivad seoses renessansiga, kui tekib huvi lapse arengu ja psühholoogia vastu. Taanduma hakkab käsitlus lapsest kui väikesest täiskasvanust (Gelis 1989), esile tulevad õppija ealised ja arengulised eripärad. Sellega seoses tekib teravamalt vajadus ka õpetaja kui iseseisva professioni koolitamiseks. Õpetajate õiguste eest seisab eriti südikalt Martin Luther, kes nõuab õpetaja hea ettevalmistuse kõrval ka väärlist töötasu ja sotsiaalseid garantiisid (Reble 1989, 94). Veelgi kõrgemad nõudmised õpetajale olid jesuiitidel, kes löid oma kolleegiumide kõrgeima astme õpetajatepreestrite koolitamiseks. Nende õppekorralduse aluseks olnud „Ratio Studiorum” (Bowen 2003, 24) kirjeldas detailiselt õpetajaks saamise etappe, ka sisaldas jesuiitlikus hariduskorralduses õpetajakoolituse väga oluline komponent – koolipraktika.

Õpetajaamet saab massiliseks seoses rahvakoolide asutamisega. Elementaarne kooliõpetus pidi sisaldama lugemise, kirjutamise ja arvutamise algtoodesid. Koos usuõpetusega kuulusid need ka õpetajate ettevalmistuse juurde. Kiriku ja riigi vastuolu, mis avaldus eriti teravalt Prantsusmaal, tõi ilmekalt välja konflikti religioossete ja sekulaarsete ideede vahel. Sellises olukorras osutusid iseäranis radikaalseteks prantsuse õpetajate seminarid, mis esimesena võitlesid välja õiguse ilmalike ja tugeva pedagoogilise orientatsiooniga õpetajate ettevalmistamiseks (Bereday, Lauwerys 1963, 126). Siit said eeskuju ja innustust paljud Euroopa ja Ameerika seminarid, mis olid avatud rahvuslikele ja innovaatilistele ideedele.

Õpetajate süstemaatilise koolituse algus nii Euroopas kui ka Ameerika Ühendriikides on seotud kohustusliku alghariduse sisseseadmisega alates 19. sajandist. Kerkivad üles küsimused, kes koolitab õpetajaid, milline on nende ettevalmistuse sisu, kes ja millistel alustel annab neile õpetamisõiguse jne. Peamine õpetajakoolituse sisu puudutav dilemma seisnes selles, millises vahekorras õpetada ainet ja pedagoogikat. Konflikt kahe lähenemise vahel oli ilme õpetajaid koolitavate institutsioonide loo-

misest peale. Oli koolkondi, kes pidasid olulisemaks õpetaja pedagoogilisi õpinguid, väärtustades eelkõige seda, kuidas õpetaja tunneb õpilast ja valdab õpetamistehnikaid ning kuivõrd tajub kooli kui tervikut ning selle sotsiaalset funktsiooni (Bereday, Lauwerys 1963, 14; Fulton 2006, 338–339). Ainekeskse lähendamise pooldajad olid arvamusel, et õpetamine on kunst, mille eeldused on suuresti sünnipärased. Nende lähenemist illustreerib argument „õpetajaks sünnitakse” (Bereday, Lauwerys 1963, 14) ning seetõttu saab õpetajate hariduse sisu olla aineteadmiste andmine.

Siit omakorda arenes välja õpetaja-koolituse igipõline dilemma sellest, milline on ideaalne suhe õpetaja aineteadmiste ja pedagoogilis-praktiliste teadmiste vahel. Eriti puudutas see keskkooliõpetajate ettevalmistust, kus üld- ja erialaainete range vastandamine hakkas taanduma alles 1920.–1930. aastatel.

3. Muutused õpetaja-koolituses 1920. aastatel

1920. aastaks oli õpetajaskonnas välja kujunenud kaks selgesti eristatavat rühma. Üks grupp, mille liikmed olid saanud õpetajakvalifikatsiooni ühe- kuni kaheaastastes õpetajate seminarides, asus tööle algkoolidesse. Tüüpiliselt koosnes see grupp naisõpetajatest, nad olid madalama sotsiaalmajandusliku staatusega ja kehvemini tasustatud. Teine grupp, üldjuhul ülikooli lõpetanud mehed, asusid ametisse keskkooliõpetajatena ja olid nii sotsiaalse staatuse kui ka töötasu poolest ühiskonnas kõrgemalt hinnatud (Cowen 2002, 8).

Nimetatud duaalne süsteem levis laialdaselt kahe maailmasõja vahelisel perioodil. Samas hakati selle juures täheldama vastuolusid ja teatud dissonantsi, eelkõige Põhja-Euroopa maades, samuti USA-s ja Kanadas ning see oli seotud eelkõige uue demokraatliku ühiskonnakorralduse konstrueerimise ideega.

Ka Eestis kasvas 1920-ndatel oluliselt naissoost keskkooliõpetajate osatähtsus. Nii moodustasid Tartu Ülikooli didaktilis-metoodilise seminari üliõpilastest 70% naised. Samas eelistati vabanevatele õpetajakohtadele eelkõige meesõpetajaid, seda eriti reaal- ja loodusainetes. Põhjuseks toodi, et umbes ¼ keskkoolidest olid poeglaste- või segakoolid.

Samuti levis arusaam, et „meesõpetajad looduslooliste ainete õpetamisel aktiivsemad on ja neil rohkem kalduvust on oma ainet õpetada katselisel alusel” (EAA 2100: 4–135, 146).

Kogu Euroopas hakati üha enam just õpetaja professionis nägema sotsiaalse mobiilsuse agenti ja võimendajat ühiskonnas. Senised kaks eraldiseisvat suletud süsteemi reformiti tervikuks seeläbi, et kogu õpetajakoolitus koondatai ülikoolide juurde või vähemalt ülikoolide mõjusfääri (Judge 1994). Sellega kaasnes kõrgendatud tähelepanu õpetajate ettevalmistuse sisulistele aspektidele, uuringutele ning väliskogemusest õppimisele.

Õpetajaid hakati ette valmistama peamiselt kolmel viisil. Algkooliõpetajaid jäid ette valmistama seminarid ja pedagoogiumid, samal ajal pidevalt oma eksistentsi ja rolli pärast võideldes. Suunitlusega keskkooliõpetajate ettevalmistusele muutus osa õpetajate seminare (normaalkoolid) 4-aastase õppeajaga rakenduskõrgkoolideks, kus hakati omistama bakalaureusekraadi ja õpetajakutset. Kolmandaks loodi paljude ülikoolide juurde õpetajakoolituse osakonnad või kolledžid. Pedagoogikat hakati aktsepteerima kui akadeemilist distsipliini ja uurimisvaldkonda (Pushkin 2001, 32). Oluliselt laienes õppekava, õpetajate professionaalse ettevalmistuse juurde hakkasid kuuluma pedagoogiline psühholoogia, haridusfilosoofia, pedagoogika ajalugu, eri õppeainete meetodid. Hakati hoolt kandma selle eest, et sarnaselt teiste kutsekogukondadega tekiks ka õpetaja professionil oma identiteet ja mentaalne ühtekuuluvustunne, samuti eeldused pedagoogika teadus- ja rakendusuringute massiliseks levikuks (Guttek 1995, 476). Õpetajahariduse vormi ja ülesehituse puhul võime rääkida nn Euroopa mudelist, mis, küll modifitseeritud kujul, oli prototüübiks enamikule Euroopa maade õpetajakoolitustele (Bereday, Lauwerys 1963, 125).

4. Õpetajate ettevalmistus Tartus ja selle eeskujud

Tartu Ülikool oli üks esimesi kõrgkooli Euroopas, kus juba 19. sajandi algul nähti ette õpetajate ettevalmistus ülikooli tasandil. 1803. aasta põhikiri nägi ette üldise õpetajate ehk pedagoogilise

instituudi asutamise kaheaastase õppeajaga. Esimesel aastal keskenduti koolis õpetatavale ainele ning siin pidid loenguid pidama kõik ülikooli õppejõud, kelle aineid instituudis õpetati. Teisel aastal mindi üle praktilisele õpetamisele Tartu koolides professorite juhendamisel (Pöld 1928, 4). 1804–1820 õppis instituudis ligi 70 üliõpilast, kellest pooled asusid hiljem tööle gümnaasiumide ja kreiskoolide õpetajatena. 1820. a Tartu Ülikooli põhikirjaga muudeti instituut pedagoogilis-filoloogiliseks seminariks, mis tegutses 19. sajandi keskpaigani ning likvideeriti seoses õppijate puudusega. Kokku õppis siin P. Põllu andmeil 117 tulevast õpetajat (Pöld 1928, 5). Õpetajakutseks ettevalmistumine sellega aga ei katkenud ning õpetaja kutseeksami sai ülikooli juures sooritada ka edaspidi (Tartu Ülikooli ajalugu 1982, 322). 20. sajandi algul tegutses ülikooli juures prof Saint-Hilaire'i pedagoogiline seminar (1908–1912), pärast seda üheaastased keskkooliõpetajate ettevalmistamise kursused (kuni aastani 1915).

Keskkooliõpetajate ettevalmistamine jätkus Tartu Ülikoolis pärast emakeelse ülikooli asutamist 1919. aastal. Esialgu toimus see haridusministeeriumi rahatoel lühiajaliste ettevalmistuskursustena ülikooli juures. Pedagoogika profesuuri loomine ja Peeter Põllu valimine esimeseks pedagoogikaprofessoriks tõi kaasa pedagoogika süstemaatilise õpetamise ja uurimise Tartu Ülikoolis. Et keskkooliõpetajate ettevalmistamises nähti ülikoolile ainuomast potentsiaali, asutati 1922. aastal Tartu Ülikooli juurde haridusministeeriumile alluv ja selle finantseeritav didaktilis-metoodiline seminar, seadusega reguleeriti selle tegevus alates 1925. aastast (haridusministri määrus... 1925). Õppeasutusse võeti õppima üliõpilasi, kes olid omal erialal ülikooli lõpetanud või lõpetamas ning kes olid läbinud pedagoogika õpingud alamastme ulatuses. Ühe aasta jooksul saadi ettevalmistus nii pedagoogika teoorias kui ka -praktikas. Viimane toimus õppejõu juhtimisel Tartu koolides ja seisnes nii tundide kuulamise kui ka harjutus- ja eksamitunni andmises. Seminaris õppis selle tegutsemisaja vältel ligi 1280 üliõpilast (EAA 2100: 3, 231).

Didaktilis-metoodilises seminaris kasutatavad õppe- ja ainekavad ning õpi-

kud olid tugeva orientatsiooniga Lääne-Euroopa pedagoogikale, hiljem lisanudid Ameerika autorite käsitlused. Kuna inglise keele suhtes oli varasem kultuurikeskkond loonud keelebarjääri, olid peamised kasutatavad õpikud saksa, vene ja prantsuse keeles. Kohustusliku lektüüri hulka kuulusid nii klassikalise pedagoogika algallikad (Pestalozzi, Rousseau, Herbart) kui ka kaasaegsed autorid, nagu Dewey, Foerster, Kerscheneiner, Gaudig, Meumann jt (EAA 2100: 3, 135). Kasutusel olid ka tõlkeõpikud, näit J. Hollo „Kasvatuse teooria: sissejuhatus üldisse pedagoogikasse” (1936); M. Koskenniemi „Psühholoogiline diagnostika kasvatustöö teenistuses” (1938) jt.

Pedagoogika õpingud eeldasid üliõpilastelt psühholoogia, loogika, eetika, pedagoogika ajaloo, Eesti kooli ajaloo, üldise kasvatusõpetuse, didaktika ja kooli tervishoiu õppimist ning eksamite sooritamist (EV, Tartu Ülikooli... 1939). Õppekorraldus (haridusministri määrus... 1925) oli väga sarnane Soome õpetajaharidusega, kus pedagoogiliste ainete eksameid sai samuti sooritada alam (*approbatur*), kesk- (*cum laude*) ja ülemastmes (*laudatur*) (Kyöstiö 1963, 242). Lisaks eksamite sooritamisele tuli esitada kirjalik referaat proseminaris. Enamik DMS-s esitatud referaatidest on Eesti Ajalooarhiivis säilinud. Teemavaliku analüüs näitab, et suur osa üliõpilaste uurimistöödest 1922–1940 on võrdleva komponendiga ülevaated eri maade koolisüsteemidest ja õpetajate ettevalmistamise kogemustest Euroopas ja Ameerikas (EAA 2100: 3, 30–209; 251–449).

Otsest eeskuju andis rahvusvahelise ainese osatähtsus tollases pedagoogilises meedias. Nii kajastas Eesti Õpetajate Liidu häälekandja Kasvatus läbi kõikide numbrite ülevaateid teiste maade koolikogemusest. Lisaks süvakäsitlustele Lääne-Euroopa pedagoogilistest vooludest sisaldus ajakirja igas numbris rubriik „Välismaalt”, kus lühidalt refereeriti koolielu puudutavaid sündmusi kogu maailmast. Nii sisaldus 1933. aastal ilmunud Kasvatuse kaheksas numbris 63 sellist ülevaadet, lisaks üldisi kirjatöid (O. Decroly ja tema meetod; Eksperimenteerimine Ameerika Ühendriikide koolielus; Slovaki koolide areng jne).

Ajakirja Kasvatus võrdlus Soome samaväärse meediumiga Kasvatus ja Koulu (alustas 1913) näitab samasugust tendentsi, ka seal on väga suur rõhk väliskogemuse ja -mõtjude analüüsil (Kangas 1999, 65).

Alamastme koolide õpetajate ettevalmistus jäi õpetajate seminaride hoolde, mis rajati Preisi *Lehrer-Seminarien* mudelile toetudes (Käis 1930, 236). Seminarid tegutsesid vastavalt 1923. aastal vastu võetud seadusele, mille kohaselt seminar oli algkooliõpetajaid ettevalmistav keskkool (seminaride seadus 1923, 866). Siia võeti õppima 6-klassilise algkooli lõpetanud, kes omandasid seminarides nii kesk- kui ka pedagoogilise hariduse. Kuna seminaristid olid täielikult riigi ülalpidamisel, oli tungnendesse koolidesse väga suur ning läbimõeldud valikukriteeriumid tagasid parimate õpetajakandidaatide leidmise. Seminarides oli selgelt tajutav vaimus ja edugi tuli kogu koolipere ühistes pingutustes, tõdeb Tartu Õpetajate Seminari direktor Juhan Tork 1925. aastal (Tork 1993, 26). 1920-ndail tegutses Eestis kokku viis õpetajate seminari. Nii tollal kui praegugi on seminare püütud mõnevõrra müstifitseerida kui Eestile ainulaadselt tõhusat institutsiooni (Sirk 2001, 40). 1920-ndail peeti seminaride eriliseks vooruseks, et sinna võeti otse algkoolist õpilasi, kelle konkreetset mõtteviisi ei olnud gümnaasiumi abstraktne ainekäsitus ja formaalne loogika mõjutanud (Käis 1930, 230–231).

Järgmine etapp õpetajahariduse ajaloos on seotud seminaride sulgemise ja pedagoogiumide asutamisega 1930–1932. Viimased olid kaheaastase kursusega õppeasutused, kuhu võeti gümnaasiumilõpetanud ning mis andsid algkooliõpetajate ettevalmistuse (pedagoogiumide seadus 1931, 43). Kuigi seminaride sulgemise taga nähti nii poliitilisi kui ka sotsiaalmajanduslikke põhjuseid, on oluline mõista, et tegemist ei olnud ainult Eestile iseloomuliku nähtusega. Õpetajate ettevalmistamise eri teede ümber kees võitlus paljudes maades nii Lääne-Euroopas kui ka uutes riikides. Samal ajal kui Eestis käis äge poleemika seminaride sulgemise üle, toimusid sarnased arutelud Preisimaal (Eckardt 1927, 19). Weimari Vabariigis (1919–1933) võeti 1920. aastail suund õpetajate seminaride sulgemisele ning algkooliõpetajate ettevalmistus viidi ülikoolide juurde (Bereday, Lauwerys 1963, 256). Eestis loodud pedagoogiumide otsene eeskuju olid Preisi pedagoogilised akadeemiad. Paraku ei tahtud neid oma sünnimaal tunnustada täielike kõrgkoolidena ning suur osa Preisi akadeemiast suleti 1930-ndate esimesel poolel (Pedagoogiliste akadeemiade koondamine 1932, 284). Pedagoogiumide rolli ja sisu osas kerkisid peagi kahtlused ka Eestis (Käis 1996, 266) ning 1937. aastal asutati nende kõrvale uuesti õpetajate seminarid, mis olid nüüdsest kõrgema astme kutsekooli staatuses.

Kogu esimese iseseisvusperioodi vältel valmistati lasteaia- ja algkooliõpetajaid ette ligi kaks ja pool tuhat. 1694 olid lõpetanud õpetajate seminari (tütarlaste osatähtsus 68,1%) ning 346 kaheaastase pedagoogiumi (tütarlaste osatähtsus 56%) (Lepp 1940, 227).

5. Väliskoostöö ja -mõjutused

Peamised väljakutsed hariduse ümberkorraldamisel pärast iseseisva riigi tekkimist olid emakeelse kooli rajamine, ühtluskooli idee rakendamine, õppekava, õpetajakoolituse korraldus ja sisu. Kuna sarnaste probleemidega seisid silmitsi ka naaberriigid, algas elav suhtlemine ja ideede vahetus Eesti, Läti, Leedu ja Soome õpetajate kutseliitudega. Arvukatelt välislähetustelt Lääne-Euroopasse toodi kaasa uuenduspedagoogilisi ideid, mida asuti siinsetele oludele kohandatuna ka rakendama.

Edasi vaatleme arengut, mis mõjutas Eesti pedagoogilist mõtet esimese iseseisvuse perioodil ning toome välja peamised kanalid, mida mööda Lääne- ja Põhja-Euroopa pedagoogiline uuendus siia jõudis.

Kui hinnata vaimset õhkkonda, mis 19. sajandi lõpus ja 20. sajandi alguses Eestis valitses, peame tunnustama, et teadussidemed olid (venestuse tingimustes) enamasti ühekülgsest idasuunalised. Samas oli varasemate kultuuri-traditsioonide tõttu säilinud seotus Saksamaaga. Sellises olukorras hakati 1920-ndate alguses otsima kontakte eelkõige prantslaste, osalt ka teiste Lääne-Euroopa rahvastega (Piirimäe 1989,

13–16). Selleks kasutati nii diplomaatlist korpust kui ka teadlaskonna isiklike suhtekanaleid. Nii leidub Eesti Riigiarhiivis haridusminister J. Kartau kirjavahetus EV saadikuga Pariisis nii teaduskirjanduse vahendamise kui ka üliõpilaste ja õppejõudude välismaale lähetamise küsimustes (ERA 1108: 5, 4, 235). Rohkelt on säilinud Tartu Ülikooli rektori pöördumisi rahvusvaheliste organisatsioonide poole stipendiaatide vahetamiseks, näiteks kirjavahetus *International Education Board*'i ja Rockefelleri Fondiga (EAA 2100: 4, 369); samuti Saksamaa, Ungari, Poola, Prantsusmaa, Soome, Rootsi ja Norra ülikoolidega (EAA 2100: 4, 563). Välisuhtluse elavdamiseks ja reguleerimiseks võttis TÜ valitsus 1925. aastal vastu otsuse „Määrused õppejõudude vahetamise kohta väljamaaga“ (EAA 2100: 4, 563, 1).

Ulatuslik oli välisuhtlus ka õpetajakoolituse valdkonnas. Säilinud on prof P. Põllu rikas kirjavahetus väliskollegidega. Juba aastast 1921 on dateeritud kirja- ja raamatuvahetus Bostoni (USA) koolinõuniku C. D. Kingsleyga. Kirjades muretseb prof Põld Eesti ühtluskooli idee rakendumise pärast, küsib nõu ja sellealast kirjandust Ühendriikidest (EAA 2100: 4, 425). Samas säilikus leidub kirjavahetus Eesti suursaatkonnaga Londonis Inglise pedagoogiliste seltside ja pedagoogide nimekirjadega ning mitme väliskirjastusega pedagoogikaõpikute ostmiseks.

Peamised kanalid, mida mööda Lääne-Euroopa uuenduspedagoogilised ideed Eestisse jõudsid, olid siiski välislähetused, samuti sealt kaasa toodud pedagoogiline uudiskirjandus.

Levinumad sihtkohad olid Saksamaa, Austria ja Šveits. Nii oli P. Põld tugevasti mõjustatud 1908. aasta pikemast uurimisreisist Lääne-Euroopasse. Berliinis, Leipzgis, Jenas, Zürichis tutvus ta sealsete tuntumate pedagoogidega, nagu B. Otto, W. Rein, G. Wyneken, J. A. Sickinger, Fr. W. Foerster. Viimane avaldas Põllule eriti sügavat mõju ning nende kontakt kestis palju aastaid. Zürichi Ülikooli professori Foersteri tahte- ja iseloomukasvatuse süsteem muutus 1920-ndatel Eestis üldiselt tuntuks, tõlgiti ter-

ve hulk tema teoseid. Lääne-Euroopas tollal tuntud töökooli ideed inspireerisid ka Peeter Põldu ja nendest ajendatuna valmisid mitmed hilisemad artiklid ja kujunesid seisukohad, mis mõjutasid siinset koolielu (Põld 1910). Ka kõik teised õpetajakoolitusega seotud olid mõnda aega Lääne-Euroopas stažeerinud või lühiajalistel õppereisidel osalenud. A. Koort viibis TÜ teadusstipendiaadina Göttingenis ja Pariisis; J. Estam 1922. ja 1928. aastal Londonis, A. Elango 1929–1931 Viinis; G. Rägo Göttingeni Ülikoolis.

Samas manitses P. Põld korduvalt, et „välismaateekonnalt on tõsist kasu oodata ainult sellele, kes tema ette võtab põhjalikkude eeltööde ja kindla kava alusel“ (Põld 1927, 419). Arhiiviallikad tõendavad, et kõik välisstipendiumi taotlused ja kavad ning hilisemad aruanded arutati läbi didaktilis-metoodilise seminari nõukogus ning kinnitati ülikooli valitsuses (EAA 2100: 4, 355). Välismaa kogemuse rakendamisega soovitas Põld olla mõõdukas, väites ikka, et eesmärk peaks olema eesti oma kasvatuse mõtte arendamine. Saatesõnas raamatule „Üldine kasvatuse õpetus“ kirjutas ta: „Meil on tarvidus oma pedagoogika järele. Ei ole kõik otse ülevõetav, retsipeeritav. Meil on oma hingelised eeldused, omad ajaloolised premissid koolikorralduses, õpetajate ettevalmistuses jm“ (Põld 1993, 14).

Pedagoogika uudseid suundi järgisid veelgi enam õpetajate seminarid, kujunedes Eestis eelkõige reformpedagoogiliste ideede keskusteks. Uuenduspedagoogika silmapaistvaim vahendaja oli Võru seminar Johannes Käisi juhtimisel. Käisi mitmed õppereisid välismaale (1926 – kasvatustöö kursused Berliinis; 1927 ja 1928 – tutvumine Austria ja Šveitsi koolidega; 1929 – tutvumine Londoni koolidega) mõjutasid oluliselt tema seisukohti üldõpetuse teostamisel ning individuaalse tööviisi rakendamisel. 1929. a Londoni koolides viibides kohtas Käis ka seal individuaalse tööviisi elavat kasutamist. Londonis tutvus Käis silmapaistva inglise reformpedagoogi A. J. Lynchiga ja külastas tema kooli. Lynch sai aga kutse esineda lektorina teisel kasvatusteaduslikul nä-

dalal Tallinnas 1930. aastal (Horm 1985a, 54).

Tartu Õpetajate Seminari direktor J. Tork suhtus pedagoogilistesse moevooludesse pigem kriitiliselt ja valivalt (Sirk 2001, 38). Samal ajal oli Tork väga hästi kursis Lääne-Euroopa reformiliikumistega, viibides 1921. aastal suvel Leipzigi Ülikoolis ning 1923. a Hamburgi Ülikoolis. Mõlemast stuudiumist säilinud tunnistused viitavad, et Tork läbis Saksamaal ligi paarkümmend pedagoogikakursust (arengupsühholoogia, antropoloogia, intelligentsusuuringud, kaasaegsed pedagoogilised suunad Euroopas jne) (EAA 2100: 5, 281, 1; 13).

Teisedki seminari õppejõud olid aktiivselt ennast täiendamas välismaa koolides/ülikoolides. Geograafia ja loodusloo õpetaja J. Rumma viibis Saksamaal 1921, aasta hiljem siirdusid samasse eesti keele ja koduloo õpetaja M. Kampmann ning saksa keele ja psühholoogia õpetaja E. Jaanvärk. 1927 täiendasid end Pariisis M. Aul ja K. Merilaid (Tork 1993, 27). Väliskogemuse toel täiendati süstemaatiliselt ka seminari õppebaasi. 1921 ostsid Tork ja Rumma Leipzigist eksperimentaalpsühholoogia laboratooriumi sisse-seade, mis osutus samal aastal tööle rakendatuna esimeseks Eesti Vabariigis. Samuti toodi kaasa õppevahendeid ning tellimusi väliskirjandusele (Tork 1993, 27).

Välismõjudest ajendusid ka õppejõudude-teadlaste uurimisteemad. 1924 kaitses A. Koort magistriväitekirja „Die Typenlehre der Gegenwart“ ja kümme aastat hiljem psühholoogialase doktoritöö (Eesti kooli biograafiline leksikon 1998, 97). J. Estam uuris koolijõudluse probleeme ja õpilaste selektsiooni testimeetodi abil. K. Ramul asutas eksperimentaalpsühholoogia ja -pedagoogika labori ning oli sellesuunalise teadustöö initsiaator. Pedagoogika erialal kaitsi Eesti Vabariigi Tartu Ülikoolis vaid üks doktoritöö (J. Tork, Eesti laste intelligents, 1939), mis oli inspireeritud Hamburgi Ülikooli juures kuulatud W. Sterni kursustest 1923. a¹. Uurimisvahendina kasutas Tork kohandatud USA standardiseeritud intelligentsusteste (Tork 1940, 3–4)².

¹ J. Torki vastav originaaltunnistus asub EAA 2100:5, 281, 1–2.

² Võrdlusena olgu märgitud, et ka Läti Ülikoolis kaitsi sama perioodi vältel vaid üks doktoritöö, pühendatud Pestalozzi pärandile (E. Petersons, Pecalocija personiba un vina pedagogiskas idejas, 1940).

Siiski oli väliskoostöö küllaltki kaootiline ja juhuslik, sõltudes peaaesjalikult isiklikest kontaktidest. Seda eriti pärast prof P. Põllu surma 1930. aastal, kui organiseeritud suhtlemine vähenes veelligi. Paradoksaalsel kombel jäi P. Põllu järel täitmata ka pedagoogika professori Tartu Ülikoolis, kuigi selle täitmiseks tehti jõupingutusi 1940. aastani. Esialgu määrati pedagoogika õppetooli hooldajaks prof Ramul, õppeülesannete täitjana jäid ametisse J. Tork ja A. Koort (EAA 2100: 4, 156, 46). Pedagoogika õppetooli täitmise küsimust arutati 1930-ndate algul korduvalt mitmes otsustuskogus (EAA 2100:4, 156 ja 157). Kandidaadidena seati üles J. Tork, J. Estam ja E. Oissar, kuid 1931. a valimisvoorus keegi neist valituks ei osutunud (EAA 2100: 4, 156, 162).

Varasemad uuringud viitavad (Krull, Marits 1992, 52; Krull 1992, 10), et konkursil kandideeris ka hilisem maailmakuulus pedagoogikateadlane H. Taba. Viimase õe Marta Kadari meenutuste kohaselt naasis Taba Ameerika Ühendriikidest 1930. aastal, kuid „konkursil eelistati teist kandidaati ja Hilda Tabale soovitati psühholoogia õpetaja kohta koolis“ (Tartu Ülikooli Raamatukogu, KHO 148, 58, 10). Samas ei kinnita arhiivisäililikud Taba kandideerimist. Vaid ühel korral, oktoobris 1930, on olnud jooksva küsimusena päevakorras Hilda Taba habilitatsiooni küsimus, milleks loodi koguni komisjon (EAA 2100, 4, 63), kuid rohkem ülikooli nõukogu ega filosoofiateaduskonna protokollides sellele ei viidata ning tõenäoliselt oli Taba sunnitud kandideerimisest loobuma.

Niisiis jäi pedagoogika professori koht täitmata nii 1931. a kui ka 1932. a konkursil. Mõlemal korral esitas vastava taotluse Tartu Õpetajate Seminari direktor J. Tork ja mõlemal korral lükati see ka tagasi (EAA 2100:5, 281, 4). Diskussioonid pedagoogika professori täitmise üle toimusid kuni 1930. aastate lõpuni, kuid edutult. Tõllal nn mittekvalifitseerunud kandidaadid Taba ja Tork raskendasid aga oma potentsiaali edaspidi USA-s (Hilda Taba läks Ameerikasse tagasi 1931, teenides enne sõiduraha Kehtna Kodumajanduskoolis õpetajana töötades) ja Kanadas (Tork kaitses doktoritöö 1939 ja lahkus Eestist 1944).

6. Rahvusvaheline koostöö ja tegevõpetajad

Nii ülikooli kui ka õpetajate seminari õppejõud pidasid oluliseks, et kaasajegsed pedagoogikasuunad jõuaksid ka tegevõpetajani. Selleks korraldati koostöös õpetajate liiduga ühiseid konverentse, samuti suviseid täienduskoolituskursusi.

Eesti kooliuuenduse põhisuunaks algkooli esimestes klassides kujunes kodulugu ja üldõpetus ning vanemates klassides isetegevus ja individuaalne tööviis (Horm 1985b, 134). Mõlemad suunad olid mõjutatud Saksamaa, kuid eelkõige Austria eeskujudest. Leipzigi oli juba enne Esimest maailmasõda kujunenud välja koduloo õpetamise suund – kodulooline vaateõpetus (*Anschauungsunterricht*), mis rajanes J. Kühneli, W. Albrechti jt üldõpetuse põhimõttel (Hamann 1993, 221). Eesti õpetajaskond sai selle suunaga lähemalt tutvuda 1922. a Tallinnas toimunud haridusnädalal, kus vastavate ettekanetega esinesid pedagoogid Leipzigiist ja Berliinist (Martinson 1922, 273).

Lahendamaks ühiseid väljakutseid rahvushariduse arendamisel, tekkis 1920-ndate alguses eriti tugev koostöö rajariikidega. Haridusministeeriumi algatusel töötati välja Balti kultuurikoostöö kava, mis saadeti seisukohavõtuks nii Tartu Ülikoolile kui ka paljudele loome-liitudele. Kava nägi ette kolme riigi vahelist koostööd (õppejõudude vahetamine, Balti rahvaste keelte ja kultuuride õppetoolide asutamine), samuti sisaldus selles ühisplatvorm rahvusvaheliseks ühistööks. Nii näiteks soovitati luua Euroopa keskustes (eriti Prantsusmaal ja Inglismaal) ühiseid teadusasutusi ja kolledžeid, kus viidaks läbi ja analüüsitaks noorte Balti riikide jaoks elutähtsaid uuringuid nii loodus- kui ka sotsiaalteadustes (EAA 2100: 4, 418). Eriti väärtuslikeks kujunesid kontaktid õpetajate kutseorganisatsioonide kaudu. Iseseisvunud Balti riikide õpetajate liidud löid koostöövõrgustiku, mille toel viidi läbi kolm suuremat hariduskonverentsi. 1922. aastal toimus Lätis Riia Õpetajate Liidu algatusel esimene ühiskonverents Eesti, Läti, Leedu ja Soome õpetajate esindajatega (Kiiwet 1922, 359). Sellega sooviti panna alus Venemaast lahku

lõõnud nn rajariikide õpetajate organiseeritud suhtlemisele eesmärgiga vahetada infot tol ajal aktuaalsetes haridusküsimustes: rahvusliku koolisüsteemi kujunemine, õpetajate ettevalmistus ja aineolukord, haridustöö väljaspool kooli jne. Ühtlasi lepiti kokku, et Balti riikide õpetajate liitude konverentsid hakkavad toimuma reeglipäraselt igal aastal. Nii peetigi järgmised Balti riikide õpetajate liitude konverentsid 1923. aastal Tallinnas ning 1924. aastal Kaunas ning 1926 jälle Tallinnas. Kaunase konverentsiks olid koostöösidemed niivõrd edenened, et otsustati moodustada Balti Riikide Õpetajate Liit, mille liikmeteks astusid Eesti Õpetajate Liit, Läti Õpetajate Liit ja Leedu Õpetajate Ametiühing. Õpetajate koostöö päädis ühisfoorumitega, mida kutsuti Balti riikide õpetajate kongressideks ja mis toimusid 1925 Riias, 1928 Tallinnas ja 1931 Kaunas. Nendest kujunesid paljusid õpetajaid, teadlasi ja haridusametnike kokkutoovad arutelud keskmiselt 400 osavõtjaga. Teemad, mis läbi kolme kongressi kõlasid, olid ühtluskooli idee, õpetajate ettevalmistus ning õpetajate kutseorganisatsioonid ja nende ees seisvad ülesanded. Arutelude keskmes olid ka vastastikuse infovahetuse teemad seadusandluse, õppe-kasvatustöö uuenduste ja kutselise liikumise valdkonnas (Kelder 2000, 30).

1930-ndate keskel soikus Balti koostöö. Põhjuseid oli mitmeid, kuid eelkõige oli see seotud Läti Õpetajate Liidu tegevuse lõppemisega. Vaatamata sellele, omasid loodud kontaktid ja õpetajate ühised foorumid olulist mõju nii pedagoogilisele mõttele kui ka koolikorraldusele meie riikides. Omamoodi taastatuks võib seda traditsiooni pidada tänu Euroopa Õpetajahariduse Assotsiatsiooni ATEE kevadkoolidele, mis toimuvad Balti riikides alates 1998. aastast.

Kõrvuti Balti koostööga arendati kontakte Soomega. Just pedagoogikaõppejõud ja õpetajad olid need, kes said organiseeritud suhtlemise algatajaks. Ka need foorumid paistsid silma massilise osavõtu poolest. 1921. a peetud Ühis-Soome koolikongressist Helsingis võttis osa ligi 500 Eesti õpetajat ja haridustegelast, 1924 Tallinnas toimunud kongressist juba ligi tuhat inimest,

nendest 200 Soomest ning 60 Ungarist (Soome-Ugri II hariduskongress, 1924, 278). Konverentsi korraldustoimkonda kuulusid prof P. Põld, H. Roos jt pedagoogid (EAA 2100: 5, 272, 53).

Ühised kongressid hakkasidki toimuma regulaarselt, otsestelt kooliküsimustelt liiguti üldisema soome-ugri kultuuri ja hariduspoliitika kujundamise suunas. Järgmised ühisfoorumid rõhutasid sugulaskeelte õpetamise vajadust koolides ja ülikoolides, hõimuaate propageerimist ajakirjade ja tegeliku kultuurivahtuse kaudu.

Kompensatsiooniks 1930-ndate keskel soikunud Balti koostööle hoogustus samal ajal pedagoogide organiseeritud suhtlemine Soomega. 1935 sõlmiti Soome õpetajate organisatsioonidega sõprusliiduleping, millele järgnesid ühised õppepäevad, külaskäigud, konverentsid (Raun 1936, 248). Viimastel said traditsiooniks üldloengutele järgnevad alg- ja keskkooliõpetajate töötoad, lisaks koolikülastused, ühislaulmised ja tutvumiskoosviibimised. Elavatest kontaktidest räägib ka tõlkekirjanduse hulk. Soome keelest tõlgiti eesti keelde J. Hollo ja M. Koskenniemi³ teosed, eesti keelest soome keelde 1935. a J. Käisi „Isetegevus ja individuaalne tööviis”.⁴

Kokkuvõte

Tänapäeval on rahvusvahelistumine kogu Euroopa kõrghariduse konkurentsivõime tugevdamise võti. Nii on see Eesti ülikoolide arengukavade üks peamisi läbimurdevaldkondi koos rangelt kavandatud strateegiate ja rakendusmeetmetega. Samas ei saa väliskoostöö toimuda ainult suunadokumentide kajastusena ja üldsõnalise retoorikana. Edu määravad koostööd väärtustavad ja teha soovivad inimesed. Mis tähendab omakorda keelteoskust, kultuuridevahelist kompetentsust, suhtlemis- ja mobiilsusvalmidust.

Vähem oluline polnud see ka Eesti Vabariigis 1918–1940, mil koostöökontaktid ja -kanalid välismaailmaga avatuks said. Lääne-Euroopa pedagoogiline diskussioon haridusuuendusest, õpetaja rollist ja ettevalmistusest jõudis Eestissegi. Peamine tollane dilemma seisnes küsimuses, kes on õpetaja –

kas eelkõige teadmiste ning väärtuste vahendaja ja hoidja või hoopiski muutuste agent, tänu kellele ühiskond püsib dünaamilisena.

20. sajandi alguse venestamise tingimustes valitsesid Eestis ühekülgset idasuunalised teadussidemed. 1920-ndatel püüti Läänelt õppimisega taastada kultuuri- ja teadusmõtude tasakaalu. Varasemate kultuuritraditsioonide ja keeleoskuse tõttu jäi seotus Saksamaa, Austria ja Šveitsiga domineerima. Kontakte loodi ka Prantsusmaa ja Inglismaaga, kasutades nii diplomaatilist korpust kui ka teadlaskonna isiklikke suhtekanaaleid.

Võtmeküsimus Eesti iseseisva riigi loomisel oli rahvusliku koolisüsteemi ja õpetajaskonna kujunemine. Tsaariaegsete venekeelsete alg- ja keskkoolide üleminek eestikeelsele ja -meelsele õppele ei olnud võimalik ilma tugeva õpetajaskonnata, uute õpikute ja meetodite ning tiheda koolivõrguta. Olulist rolli rahvusliku õpetajate kaadri kujunemisel etendas õpetajakoolitus. Selle ülesehitus ja sisu oli viie õpetajate seminari, kahe pedagoogiumi ning Tartu Ülikooli didaktilis-metoodilise seminari kujundada. Lääne-Euroopa ja Ameerika Ühendriigid olid vaieldamatult oma praktikaga eeskujuks, samas püüti sealset kogemust analüüsida ja rakendada läbi enesekriitilise filtri.

Õpetajakoolituses kasutatavad õppe- ja ainekavad ning õpikud olid orientatsiooniga Lääne-Euroopa uuenduspedagoogikale, alates 1930-ndatest ka Ameerika eksperimentaalpedagoogikale. Sidemed välismaailmaga said teoks eelkõige õppejõudude välislähetuste kaudu, mille käigus loodi kontakte ja toodi kaasa pedagoogilist uudiskirjandust ning õppevahendeid. Suur osa 1920–1930-ndatel kaitstud magistriväitekirjadest, samuti üliõpilaste seminari-tööd olid inspireeritud välismõtudest.

Kuna kaasaegses tähenduses õpetajate täienduskoolitussüsteem puudus, peeti oluliseks kontakte tegevõpetajatega konverentside ja suviste koolituskursuste kaudu. Õpetajate liiduga koostöös toimunud konverentsidel olid alati ettekanded väliskülastelt, samuti edendati koostööd Balti riikide õpetajate ühen-

duste ning Soomega. Väliskogemust vahendas ka tollane pedagoogiline meedia, kus refereeriti koolielu puudutavaid sündmusi kogu maailmast, samuti avaldati võrdlevaid käsitlusi.

Samas manitseb meie esimene pedagoogikaproffessor P. Põld eesti oma kasvatusemõtet arendama. Johannes Käis, kuigi üks uuendusmeelsemaid haridustegelasi, hoiatab samuti välismaiste eeskujude pimesi järgmise eest: „See ongi üks poliitilise nooruse tunnustest, et niipea kui kodus midagi teha tuleb, siis tuuakse kohe näiteid välismaalt või joostakse sinna vaatama, selle asemel et oma pea tööle rakendada ja asju nii korraldada, nagu meile siin õige ja vajaline” (Päevaleht 1930, 18. aprill).

Niisiis püüti tõhusat ja harmoonilist Eesti kooli ehitades lähtuda nii talupoeglikust tarkusest kui ka reformikavadeest naabrite ja kaugemategi rahvaste juures. 1920–1940 kujunenud süsteem väärtustas aga kindlasti õpetajaks õppimist ja õpetajaks olemist.

Kirjandus ja arhiiviallikad

Bereday, G. Z. ja Lauwerys, J. A. (1963) *The education and training of teachers. The Yearbook of Education*. Evans Brothers Limited.

Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.

Bowen, J. (2003) *A history of Western education. Vol. III*. Routledge.

Brubacher, J. (1947) *A history of the problems of education*. McGraw-Hill Book Company Inc.

Cowen, R. (2002) Socrates was right? Teacher education systems and the state. *Teacher Education. Dilemmas and prospects*. Toim Thomas, E. Kogan Page, 3–12.

EAA – Eesti Ajalooarhiiv, fond 2100, nimistu 3; fond 2100, nimistu 4; fond 2100, nimistu 5.

ERA – Eesti Riigiarhiiv, fond 1108, nimistu 5.

Eby, F. (1953) *The history and philosophy of education. Ancient and Medieval*. New York: Prentice Hall.

Eckardt, A. (1927) *Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschland*. Weimar.

Eesti kooli ajalugu (1989) 1. köide. Toim Laul, E. Tallinn: Valgus.

³ Hollo, J. Kasvatuksen teoria; Hollo, J. Kasvatuksen maailma; Koskenniemi, M. Älykkyystutkimuksen menetelmät.

⁴ Käis, J. Yksilöllinen työtapa kouluopetuksessa.

EV Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna õppe- ja eksamikord ning eksaminõuded 1922–1939 (1939) Tartu: Tartu Ülikool.

Eesti kooli biograafiline leksikon.

(1998) Toim Rannap, H. Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus.

Fulton, J. F. (2006) Teachers – made not born? Teacher education. *Major themes in education*. Vol. 2. Toim Hartley, D., Whitehead, M. Routledge, 334–355.

Gelis, J. (1989) The Child: From Anonymity to Individuality. *A History of Private Life. III. Passions of the Renaissance*. Toim Chartier, R. The Belknap Press of Harvard University Press.

Gutek, G. (1995) *A history of Western educational experience*. Waveland Press, Inc.

Hamann, B. (1993) *Geschichte des Schulwesens*. Klinkhardt.

Haridusministri määrus keskkooli-õpetajate ettevalmistuse kohta Tartu Ülikoolis (1925) RT 122/123.

Horm, V. (1985a) Johannes Käis – algõpetuse metoodika uuendaja 1920.–1930. aastatel. *Koolile pühendatud elu. Johannes Käis 1885–1950*. Toim F. Eisen. Tallinn: Valgus, 44–61.

Horm, V. (1985b) Koolile pühendatud elu. Johannes Käisi elukäik. *Koolile pühendatud elu. Johannes Käis 1885–1950*. Toim F. Eisen. Tallinn: Valgus, 114–154.

Jakobson, C. R. (1959) Mis meil hädasti tarvis tähele panna. *Valitud teosed II*. Tallinn: Valgus.

Jeynes, W. H. (2007) *American educational history*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Judge, H. (1994) The University and teachers: France, the United States, England. *Oxford Studies in Comparative Education*, Vol. 4. Oxford: Triangle Books.

Kangas, L. (1999) *Jyväskylän yliopistokysymys 1847–1966. Tutkimus korkeakoulun perustamisesta ja kehityksestä yliopistoksi*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Kelder, H. (2000) Eesti õpetajaskonna välissidemed 20.–30. aastail. *Kooliuenduslane* 2, 28–35.

Kiivet, J. (1922) Rajariikide pedagoogiline konverents Riias 1922. aasta suvel. *Kasvatus* 22, 359–362.

Krull, E. (1992) Maailmakuulus pedagoogikateadlane Hilda Taba 90. *Haridus* 7/8.

Krull, E.; Marits, A. (1992) Hilda Taba and the Estonian Educational Science. Taba's Childhood, Schooling, and the Acceptance of her Educational ideas in

Estonia. *Jubilee Conference Hilda Taba – 90. Invited addresses and reports*. Tartu: Tartu Ülikool.

Käis, J. (1930) Algkooliõpetajate ettevalmistuse pedagoogilised ja sotsiaalsed alused. *Kasvatus* 5, 28–237.

Käis, J. (1996) *Kooli-raamat*. Toim F. Eisen. Tartu: Ilmamaa.

Kyöstiö, O. K. (1963) Trends in teacher training in Finland. *The Yearbook of Education 1963. The education and Training of Teachers*. Toim Bereday, G. Z.; Lauwerys, J. A. Evans Brothers Limited.

Lepp, A. (1940) Lõpetanute arv õppeaastis 1919–39. a. *Eesti Statistika* 222 (5).

Martinson, E. (1922) Esimene Eesti kasvatusedusline nädal. *Kasvatus* 17, 273–277.

Pedagoogiumide seadus. RT (1931) 43.

Pedagoogiliste akadeemiate koondamine Preisimaal (1932). *Kasvatus* 6, 283–284.

Petersons, E. (1940) *Pecalocija personiba un vina pedagogiskas idejas*. Riga.

Piirimäe, H. (1989) 1919: ülikooli-haridus Tartus või välismaal? *Acta Publica Universitatis Tartuensis*, 3. Tartu: Tartu Ülikool.

Pushkin, D. (2001) *Teacher training. A reference handbook*. ABC Clío.

Pöld, P. (1910) Töökasvatus koolis. *Postimees*. 61–65.

Pöld, P. (1927) Keskkooliõpetajate ettevalmistamine ja edasiharimine. *Kasvatus* 9, 419–420.

Pöld, P. (1928) *Pilk õpetajate ettevalmistusastutiste minevikku Eestis*. Tartu: Tartu Ülikool.

Pöld, P. (1993) *Üldine kasvatusõpetus*. Tartu: Tartu Ülikool.

Raun, A. (1936) Soome-Ugri kultuurikongresside minevikust, olevikust ja tulevikust. *Eesti Kool* 5, 247–250.

Reble, A. (1989) *Geschichte der Pädagogik*. Klett-Cotta.

Seminaride seadus. RT (1923) 123.

Sirk, V. (2001) Õpetajate seminar 1920.–1930. aastatel – haridusprobleem Eestis ja mujalgi. *Tuna. Ajalookultuuri ajakiri* 3, 37–47.

Soome-Ugri II hariduskongress (1924) *Kasvatus* 9, 278–281.

Tartu Ülikooli ajalugu II (1982).

Toim K. Siilivask. Tallinn: Eesti Raamat.

Tartu Ülikooli Raamatukogu KHO, fond 148, säilik 58.

Tiik, M. (2004) *Kasvatus eri kultuurides II*. Tallinn.

Tork, J. (1939) Keskkooliõpetajate ettevalmistusest. *Eesti Kool* 2, 104–117.

Tork, J. (1940) *Eesti laste intelligents. Pedagoogiline, psühholoogiline ja sotsioloogiline uurimus*. Tartu: Koolivara.

Tork, J. (1993) *Seisata, rändur! Mälestusraamat*. Toim Klement, V. ja Tork, A. Toronto: Maarjamaa.

Trasberg, K. (2001) Development of the idea of national education and common school in Estonia during the 19th century. *Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Helsinki.