

DISSERTATIONES PEDAGOGICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

15

KARMEN TRASBERG

Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate
ettevalmistus Eesti Vabariigis (1918–1940)
õpetajakoolituse ajaloolise kujunemise
kontekstis



TARTU ÜLIKOOLI KIRJASTUS

Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskond, haridusteaduste instituut

Väitekiri on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori kraadi saamiseks haridusteaduses 21.11.2011 Tartu Ülikooli haridusvaldkonna doktorikraadide andmise ühisnõukogu otsusega.

Juhendajad: professor Edgar Krull, Tartu Ülikool
lektor PhD Anu Raudsepp, Tartu Ülikool

Oponendid: professor Olavi Arens, Armstrong Atlantic State University,
USA
dotsent Maria Tilk, Tallinna Ülikool

Doktoritöö kaitsmine toimub 28. detsembril 2011 Tartu Ülikooli nõukogu saalis.



**Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond**



Eesti tuleviku heaks

ISSN 1406–1317
ISBN 978–9949–19–913–6 (trükis)
ISBN 978–9949–19–914–3 (PDF)

Autoriõigus: Karmen Trasberg, 2011

Tartu Ülikooli Kirjastus
www.tyk.ee
Tellimus nr. 800

SISUKORD

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID	7
EESSÕNA	8
SISSEJUHATUS.....	9
HISTORIOGRAAFILISED LÄHTEKOHAD: UURIMISSEIS JA ALLIKAD	19
1. PEATÜKK. GÜMNAASIUMIÕPETAJATE ETTEVALMISTUSE AJALOO LINE KOGEMUS VÄLISRIIKIDES	31
1.1. Õpetajahariduse vanemast ajaloost.....	31
1.2. Õpetajate ettevalmistuse põhijooni alates 18. sajandist kuni Teise maailmasõjani	33
1.3. Saksamaa	36
1.3.1. Õpetajakoolituse areng ja seda mõjutanud ideed kuni Esimese maailmasõjani	36
1.3.2. Saksamaa õpetajakoolitus maailmasõdade vahelisel ajal	41
1.4. USA	45
1.4.1. Õpetajakoolituse areng ja seda mõjutanud ideed kuni Esimese maailmasõjani	45
1.4.2. Ameerika Ühendriikide õpetajakoolitus maailmasõdade vahelisel ajal	47
1.5. Inglismaa	52
1.5.1. Õpetajakoolituse arenguhooni kuni Esimese maailmasõjani ...	52
1.5.2. Inglismaa õpetajakoolitus maailmasõdade vahelisel ajal	54
1.6. Soome	55
1.6.1. Õpetajakoolituse arenguhooni kuni Esimese maailmasõjani ...	55
1.6.2. Soome õpetajakoolitus maailmasõdade vahelisel ajal	58
1.7. Venemaa	60
1.7.1. Õpetajakoolituse arenguhooni kuni Esimese maailmasõjani ...	60
1.7.2. Nõukogude Venemaa õpetajakoolitus maailmasõdade vahelisel ajal	62
1.8. Kokkuvõtte ja järeldused: välisriikide mõjud ja eeskujud Eesti õpetajakoolitusele	66
2. PEATÜKK. KESKKOOLIÕPETAJATE NÕUDLUST, KVALIFIKATSIOONI JA ETTEVALMISTUST REGULEERIVA SEADUSLOOME ARENG EESTIS 1918–1940.....	71
2.1. Hariduspoliitika üldiseloostus	71
2.1.1. Hariduspoliitika eesmärgid.....	71
2.1.2. Hariduspoliitika elluviimine: riiklik ja kohaliku omavalitsuse tasand.....	73
2.2. Koolikohustuse mõju keskhariduse arengule ja õpetajate nõudlusele	76
2.2.1. Keskkooliõpetajate nõudluse kujunemine 1918–1934	76
2.2.2. Kesk- ja gümnaasiumihariduse areng ja õpetajate nõudlus 1934–1940.....	79

2.3. Õpetajate kvalifikatsiooni, kohustusi ja õigusi reguleerivad seadused.....	83
2.4. Õpetajakoolituse sisu reguleerivad seadused: ainealased ja pedagoogilised õpingud.....	86
2.5. Õpetaja kutseeksami nõuded ja korraldus	90
2.6. Õpetajaameti kandidaadiperiood ning õpetajakutse omistamine.....	95
2.6.1. Õpetajakutse omistamine algajale õpetajale.....	95
2.6.2. Õpetajakutse omistamine kogunud õpetajale.....	98
2.7. Õpetajate ühenduste roll seadusloomes ja kutsehuvide kaitsmisel....	99
2.8. Keskkooliõpetajate profiil ja kutselisuus 1918–1940.....	103
2.9. Kokkuvõtte ja järeldused.....	106
3. PEATÜKK. KESKKOOLIÕPETAJATE ETTEVALMISTAMISE SÜSTEEMI KUJUNEMINE TARTU ÜLIKOOLIS ESIMESE OMARIIKLUSE AASTAIL.....	108
3.1. Keskkooliõpetajate suvekursused Tartu Ülikoolis õpetajakoolituse korraldamise eeltöona.....	108
3.2. TÜ didaktilis-metoodilise seminari asutamine ja staatus	112
3.3. Didaktilis-metoodilise seminari struktuur ja õppejõud.....	117
3.4. Õppetöö- ja koolipraktika korraldus didaktilis-metoodilises seminaris.....	122
3.5. Õpetajakoolituse populariseerimise meetmed TÜ-s.....	126
3.6. Püüdlused algkooliõpetajate ettevalmistamise käivitamiseks TÜ-s..	129
3.7. Keskkooliõpetajate ettevalmistamisel ilmnenuid probleemid ja nende lahendamiskatsed	133
3.8. Kokkuvõtte ja järeldused	142
4. PEATÜKK. PEDAGOOGIKA ÕPPEJÕUD, AINEKURSUSTE SISU JA TEADUSTÖÖ TARTU ÜLIKOOLIS.....	144
4.1. Pedagoogika professor ja raskused selle täitmisel.....	144
4.2. Pedagoogika õppekavad ja õppekirjandus.....	147
4.3. Pedagoogikaõppejõudude kaader	152
4.4. Välissuhtlus ja selle kanalid Eesti pedagoogikateadust ja õpetajakoolitust mõjutava tegurina.....	155
4.5. Pedagoogika-alane teadustöö kaitstud magistri- ja doktoritööde näitel	163
4.6. Kokkuvõtte ja järeldused	166
KOKKUVÕTE.....	168
SUMMARY IN ENGLISH	174
KASUTATUD ALLIKAD JA KIRJANDUS.....	181
LISAD.....	195
ELULOOKIRJELDUS	205
CURRICULUM VITAE.....	206

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID

- Trasberg, Karmen (2010). Das Nationale und Internationale in der Entwicklung des pädagogischen Denkens in Estland im 18.–20. Jahrhundert. *Denkkulturen. Selbstwerdung des Menschen. Erziehungskulturen und Sozialwissenschaft*, Hrsg. A. Liimets. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, lk. 111–122.
- Kukemelk, Hasso; Trasberg, Karmen; Ginter, Jüri; Raam, Anne (2010). Teacher Education in Estonia. *International Handbook of Teacher Education Worldwide. Issues and challenges*. Eds. K. G. Karras, C. C. Wolhuter. Ateena: Atrapos Editions, lk. 221–236.
- Trasberg, Karmen (2007). Väliskontaktid õpetajahariduses kahe maailmasõja vahel. *Haridus*, nr 11-12, lk. 10–17.
- Trasberg, Karmen (2007). Teachers as Nation Builders – Development of the Educational Ideas during the 19th and 20th Century in Estonia. *Changing Education in a Changing Society*. Ed. S. Vaitekunas. Klaipeda University, lk. 69–75.
- Krull, Edgar; Trasberg, Karmen (2007). Changes in Estonian General Education from the Collapse of the Soviet Union to EU Entry. ERIC Online Submission, ED495353, lk. 1–19.
- Simpson, Terry; Simpson, Deborah; Trasberg, Karmen (2005). Teaching and Learning in Estonia and in the United States. *International Education*, 35 (1), lk. 15–23.
- Trasberg, Karmen (2002). Teacher Training in Estonia: Historical Background. *Developing teacher education in Estonia*. Eds. K. Niinistö; H. Kukemelk; L. Kempainen. Tartu-Turku Painosalama OY, lk. 29–40.
- Trasberg, Karmen (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*. Eds. S. Ahonen; J. Rantala. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, lk. 123–135.
- Trasberg, Karmen (1995). Rahvushariduse idee areng Eestis 19. sajandil. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Trasberg, Karmen (1994). Rahvusliku pedagoogika ideid Lääne-Euroopast. *Pedagoogiline Aastaraamat 1991-1992*. Tartu, lk. 92–98.

EESSÕNA

Antud dissertatsiooni valmimislugu on pikk. Olen püüdnud õpitut ja kogetut reflekteerida oma uurijapäevikus, mille algusdaatumiks on 12. märts 1997. See on Briti pedagoogika ajaloo professori Richard Aldrichi inauguratsioonikõne Londoni Haridusinstituudis, mis langes kokku minu sealse stipendiaadiks olemisega. Oma ettekandega “Ajaloo lõpp ja hariduse algus” inspireeris Aldrich vaatama sügavamalt just õpetajakoolituse minevikku ning võimalikule ühisosale, mida õpetajaid koolitanud kogukond tajus Teise maailmasõja eelses Euroopas.

Teine oluline inspiratsiooniallikas oli koostöö Tartu Ülikooli pedagoogikadotsent Aleksander Elangoga. Ajastut vahetult kogenud ja suurepärase mäluga õppejõud suutis sütitada huvi Peeter Põllu pärandi vastu ning suunata uurijapilgu ajas ja kultuuriruumis unikaalsele didaktilis-metoodilisele seminarile.

Kolmas faktor, mis võimaldas mulle uurijana isikupärasemat lähenemismurka, on pedagoogika ajaloo ja võrdleva koolikorralduse loengukursuste õpetamine Tartu Ülikoolis. Selline kombinatsioon autorikursustest ei ole Euroopa ülikoolides üldse tavapärase, kuid on olnud iseloomulik pedagoogika õpetamisel Tartu Ülikoolis alates Teisest maailmasõjast. Võrdleva ja ajaloolise lähenemise kombineerimine osutus erakordselt rikastavaks kogemuseks ning on kaasa aidanud “kahe tegelikkuse” mõistmisele ajaloo tõlgendamise objektiivsuse ja subjektiivsuse skaalal.

Minu sügav tänu kuulub juhendajatele ja kaasteeliste. Edgar Krull avas laia spektri uurimistraditsioone, julgustades minu otsinguid ja aktsepteerides valikuid. Anu Raudsepp toetas mu allikakriitilist meelt, juhendas arhiivitööd ning elas minuga kaasa suure osa loomisvalust. Tänan ka Larissa Vassiltšenkot, kes oli minu juhendaja ja teenäitaja doktoriõpingute esimeses etapis. Temalt õppisin multiperspektiivsust mitte ainult ajaloo ja pedagoogika käsitlemisel, vaid ka elu- ja maailmavaates. Juhatuste eest õpetajakoolituse rahvusvahelise ja võrdleva dimensiooni juurde olen tänulik oma väliskolleegidele Jukka Rantalale, Sirkka Ahosele ja Ian Grosvenorile. Samuti andsid töö eelretsensseerimise käigus väärtuslikku nõu ning sihiselgust Olavi Arens, Maria Tilk, Halliki Harro-Loit ja Olev Must. Keeletoimetuse eest tänan Tuuli Kaalepit.

Veel olen tänuvõlglane kahe väga erilise inimese ees. Annika Konsap hoolis ja valvas, et minu tagasipöördumine doktoriõpingute juurde “TULE” programmiga kulgeks sujuvalt. Heino Heinla hoolitses tehniliste töövahendite eest, säästes mind kogu selle pika perioodi vältel rikkis arvutitest.

Aitäh perekonnale armastuse ja toetuse eest!

SISSEJUHATUS

Läbi aegade on püütud vastuseid otsida järgmistele küsimustele: kas õpetaja on eelkõige ainespetsialist või peavad tema hariduse juurde kuuluma ka pedagoogilised oskused? Kas õpetamine on teadus või kunst? Kas õpetajaid saab käsitleda omaette professionina? Miks on õpetaja sotsiaal-majanduslik staatus olnud erinevatel ajastutel madal ja selle ameti prestiiž pigem tagasihoidlik? Iga perioodi õpetajakoolitusest on võimalik leida nii ajatult positiivseid kogemusi kui ka tõdemust, et “õpetajaharidusega on midagi väga korrast ära ning selle alused vajavad kiiret muutmist.”¹ Nii on püütud ideaalse õpetaja kuvandit otsida, luua ja taasluua kaugetest aegadest kuni tänapäevani välja.

Tänasele Eesti õpetajakoolitusele on seatud rida ülesandeid, alates õpetaja professionaalse identiteedi kujundamisest ja lõpetades valmisolekuga rahvusvaheliseks koostööks nii isiklikul kui institutsionaalsel tasandil. Et nende ülesannetega paremini toime tulla, on oluline õppida ka ajaloolisest kogemusest. Alati ilmneb teatud ajalisi-ruumiliselt piiratud põhjusseoseid ja neid mäletades saab vältida vigu, mida on varem tehtud enamvähem sarnases olukorras.² USA tuntud pedagoogikateadlased Jack Fraenkel ja Norman Wallen rõhutavad, et ajaloolise uurimuse peamine eesmärk on “teadvustada minevikusündmusi, eesmärgiga õppida nii vigadest kui õnnestumistest.”³ Paraku on õpetajakoolituse korraldajad selle vastu tihti eksinud, püüdes ikka ja jälle leiutada jalgratast, kulutades ressursse, selle asemel, et juba olemasolevat kogemust analüüsida ja praktikas kasutada.⁴ Just minevikku vaatamine aitab avada ja teadvustada neid meile ajalooliselt omaseid ideid, mõisteid ja stsenaariume, millega me tulevikumuutusi kavandades opereerime. See annab meile perspektiivi interpreteerida kaasaegseid praktikaid komplekssemalt, terviklikumalt ja loodetavasti ka realistlikumalt.⁵ Niisiis aitab ajalugu olevikku mõista, küll aga ei suuda ta olla *magister vitae* ja pakkuda valmislahendusi tänastele probleemidele,⁶ ammugi mitte tulevikku prognoosida.

Eestikeelse hariduse arengus oli määrava tähtsusega Eesti esimese oma-riikluse aeg (1918–1940), mil ehitati üles demokraatlik, eestikeelne ja -meelne haridussüsteem, mis tagas emakeelse koolihariduse algkoolist ülikoolini.

Selle perioodi haridust peeti riigi ülesehitustöös strateegiliseks valdkonnaks. Kavandatavad haridusreformid ei piirdunud ainult valitsuse või riigikogu

¹ *The Yearbook of Education. The Education and Training of Teachers*. Eds. G. Z. Bereday & J. A. Lauwerys. Evans Brothers Limited 1963, lk. 14.

² J. Ant. Kaks algust: võrreldavus ja võrreldamatus. *Kaks algust. Eesti Vabariik – 1920. ja 1990. aastad*. Tallinn: Eesti Riigiarhiiv, 1998, lk. 143.

³ Jack R. Fraenkel, Norman E. Wallen. *How to Design and Evaluate Research in Education*. Mc Graw Hill, 2006, lk. 545.

⁴ E. Krull. Promoting Teacher Education Curricula by Using Methods of Historical Research: Estonian Case. *Trames*, 2007, 1 (1).

⁵ A. Linne. Myths in Teacher Education and the Use of History in Teacher Education Research. *European Journal of Teacher Education*, 2001, 24 (1).

⁶ E. Jansen. Hajamõtteid Eesti ajaloo uurimisest. *Kleio. Ajaloo Ajakiri*, 1997, nr. 1, lk. 37.

initsiatiiviga, olulistes küsimustes toimus ka üldrahvalikke referendumeid. Vabariigi algusaegne suhteliselt detsentraliseeritud juhtimismudel võimaldas erinevate otsustuskogude kaudu kaasata haridusotsuste tegemisse nii maakondade ja linnade-alevite omavalitsusi kui ka õpetajate organisatsioone. 1920. aastate lõpus hakkas riik hariduspoliitikasse jõulisemalt sekkuma.

Tegemist on ainulaadse ja samal ajal vastuolulise perioodiga Eesti ajaloos, mis rõhutab ajaloolise tagasivaate olulisust ning selle võimalikku sõnumit kaasaega. Kuid on levinud ka vastupidine seisukoht, et Eesti esimese omariikluse rajamise ja iseseisvuse taastamise taustsituatsioonid on võrdlemiseks liig erinevad.⁷ 1920. aastate algus tähendas üleminekut sõjalt rahule, sellega seonduvalt rakendati küllaltki karme abinõusid ning riigivõim sekkus paljudes eluvaldkondades otsustavalt ülesehitustöösse. Kuid võrrelduna 1990. aastatega oli Eesti majandusliku arengu taseme vahe teiste Euroopa riikidega väiksem, sest Esimese maailmasõja ja revolutsioonide järgne vaesus võrdsustas oluliselt Euroopa riike.⁸

Et paljud sellel perioodil suurte pingutustega lahendatud probleemid kerkisid taas päevakorda taasiseseisvumisel ja taasiseseisvumise järgsel perioodil, saab veenduda õpetajakoolitust otseselt või kaudsemalt puudutavate programm-dokumentide ja õpetajakoolituse alast seadusandlust, sisu ja korraldust puudutavate kirjutiste põhjal. Nii tuli uuesti üles ehitada Eesti haridusplatvorm ja fikseerida selle raames õpetajakoolituse põhimõtted.⁹ Reorganiseeriti üldharidussüsteem,¹⁰ töötati välja õpetajakoolituse raamnõuded, tehti tõsisemaid pingutusi õpetajakoolituse sisu ja korralduse kooskõlla viimiseks demokraatliku riigi vajadustega.¹¹ Mõned õpetajakoolituse kvaliteedi kindlustamiseks vajalikud lahendused, nagu näiteks praktikakoolide asutamine, mida taotleti juba esimesel omariiklusperioodil, pole siiani teoretiseerimise tasandist kaugemale jõudnud.¹² Samuti on tõusnud õpetajate ettevalmistuses rida probleeme seoses

⁷ J. Ant. Kaks algust: võrreldavus ja võrreldamatus. *Kaks algust. Eesti Vabariik – 1920. ja 1990. aastad*. Tallinn, 1998, lk. 140.

⁸ Samas.

⁹ E. Kareda; V. Kornel; P. Kreitzberg; R. Loik jt. *Eestimaa haridusplatvorm*. Tallinn: Eesti NSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut.

¹⁰ O. Must; J. Kõrgesaar; U. Kala. Estonia: System of Education. *International Encyclopedia of Education*. Elsevier, 1994; S. Kera. *Education in Estonia: Historical Overview to 1991*. Tallinn, 1996.

¹¹ E. Krull. Pedagoogilise ettevalmistuse teoreetilise sisu kaasajastamise võimalustest. *Haridus*, 1991, nr. 10–11; M. Salundi. Traditsioon ja innovatsioon pedagoogilises hariduses. *Traditsioon ja innovatsioon hariduses I*. Tartu, 1992; E. Krull; K. Trasberg. *Õpetajakoolituse õppekavad ja korraldus TÜs: Ajalooline ülevaade ja arengud 1990-2005*. Tartu, 2005; E. Krull; K. Trasberg. *Changes in Estonian general education from the collapse of the Soviet Union to EU entry*. Tartu, 2007.

¹² E. Krull. Normaalkoolid: kas anakronism või õpetajakoolituse tulevik? *Akadeemia*, 2009, 21 (3); E. Krull; I. Raudsepp. Perspectives for Optimizing the School Practicum for Student Teachers Through a Study of Dutch, Estonian and Finnish Experiences. *Teacher's Personality and Professionalism. Estonian Studies in Education, Vol. 2*. Eds. J. Mikk; M. Veisson; P. Luik. Frankfurt am Main, 2010.

kutsenõuetega,¹³ õpetajate esmahariduse õppekava ja selle pedagoogiliste õpingute tsükliga,¹⁴ jätkuvaid vaidlusi põhjustab õpetajakoolituse koordineerimine teaduskondade vahel. Seda on Tartu Ülikoolis püütud korrastada erinevate õpetajakoolituse komisjonide asutamisega ja alates 2008. aastast üleülikoolilise õpetajakoolitust ja haridusuuringuid koordineeriva *Pedagogicum* asutamisega. Kõigi nende teemade näol annab kaasaeg meile vaatenurga minevikku, aidates püstitada küsimused, mida uurida.

1920.–1930. aastad viivad meid eesti pedagoogikateaduse juurteni, sellesse aega, kui sõnastati ja praktikas realiseeriti see ainulaadne haridusmudel, mis pidi tagama iseseisva riigi jätkusuutlikkuse. Eriline on antud periood ka seetõttu, et arenev ja oma piire kompav kasvatusteadus sündis tihedas koostöös praktikaga. Ükski haridusseadus, õppekava ega õppevahend ei sündinud ilma pedagoogikateadlaste osaluseta. Pedagoogikaõppejõud olid sõna parimas mõttes arvamuslimidrid, kes paistsid silma terava ja vaheda sulega meedias ning olid võtmesinejad igal õpetajate kongressil ja töökogunemisel. Karjääriredelil oli liikumine pedagoogikateadlastest koolijuhiks või kõrgemaks haridusametnikuks ja vastupidi tavapärane. Haridusministrid tavatsesid kuulata ja arvestada pedagoogikateadlaste hinnanguid ning pedagoogikateadlastel oli olemas sõnum, mida edastada. Õpetajate ettevalmistuses jõuti praktiliselt kümne aastaga olukorrast, kus ametisse pandi „iga isik, kes selleks vähegi suuteline oli”¹⁵ kvalifitseeritud keskkooliõpetajate üleproduktioonini.

Käesoleva doktoritöö uurimisprobleem tuleneb vaadeldava perioodi ajaloolisest ja hariduspoliitilisest eripärast. Asjaolu, et Eesti oli 1920. aastatel üks kõrgema keskhariidushõivega riike Euroopas,¹⁶ seadis kõrgendatud nõudmised nii keskkoolidevõrgu kujunemisele kui õpetajate ettevalmistusele. Põhiraskus oli selles, et puudus varasem traditsioon ja kogemus keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks eestikeelsele koolile. Seetõttu asuti Tartu Ülikoolis kui ainsas keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajaid ettevalmistavas asutuses õppima väliskogemusest, töötati välja rahvusülikoolile sobiv õpetajakoolituse kontseptsioon, leiti kohased õpikud, õppejõud ja praktikabaasid. Õpetajakoolituse taotlusi ja iseloomu mõjutasid oluliselt riiklikult sätestatud pedagoogide kutsenõuded ja keskkooli korraldus. Nimetatud asjaolud ja faktorid kujunesidki antud töö uurimisainese identifitseerimisel keskseks. Uurimistööd õigustas

¹³ E. Krull. Õpetaja kutsestandard olgu loogiline ja rakenduskõlblik. *Õpetajate Leht*, 2006, 3.03; E. Eisenschmidt. Õpetaja kutse, professionaalne areng ja eneseanalüüs: kutsestandardi rakendamine õpetajate ettevalmistuses ja kutsealase arengu kavandamisel. Tallinn, 2007.

¹⁴ R. Jakku-Sihvonen; V. Tissari; A. Ots jt. Soome ja Eesti aineõpetaja õppekavade pedagoogiliste õpingute õppesisu profiilide võrdlusuuring. *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul*. Koost. V.-R. Ruus; E.-S. Sarv. Tallinn, 2010; V.-R. Ruus; E. Eisenschmidt. Õpetaja esmahariduse õppekava disain. *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul*.

¹⁵ M. Raud. *Eesti kool aegade voolus I*. Stockholm: EMP, 1965, lk. 211.

¹⁶ 1924/25 õppeaastal oli iga 10 000 elaniku kohta 160 keskkooliõpilast. EV Haridusministeeriumi seletuskiri keskkooli seaduse muutmise seadusele, 1933, vt. EAA 2100-5-271, l. 72.

asjaolu, et Eestis on väga rikkalik, kuid paljuski läbi uurimata keskkooliõpetajate ettevalmistust puudutav arhiiviamdmentu. Varasemates uuringutes on arhiiviallikate toel käsitletud üksikute õpetajakoolituse valdkondade tööd (näiteks loodusteaduste- ja matemaatikaõpetajate koolitamine) ning õpetajate suvekursustega seonduvat. Uurimata on õpetajakoolituse korraldust, kutseeksameid, välissuhtlust ning õppejõude ja üliõpilasi kajastav arhiiviamdmentik. Seetõttu on antud töö taotluseks toetuda eelkõige primaarallikatele ning selgitada ja analüüsida, kuidas kujunes välja rahvusülikooli õpetajakoolituse kontseptsioon, ehitati üles stuudiumi sisu ja vorm.

Töö peamiseks **eesmärgiks** on uurida keskkooliõpetajate ettevalmistuse korraldust ja üldpedagoogiliste õpingute sisu Tartu Ülikoolis, osutades võimalikele Lääne-Euroopa ja USA mõjutustele tollaste õppekavade arengus ning haridusuuenduses laiemalt. Sellest tulenevalt on autor seadnud järgmised **uurimisülesanded**:

- (1) selgitada välja keskkooliõpetajate ettevalmistuse iseloomulikud tendentsid 19. sajandi lõpul ja 20. sajandi esimestel kümnenditel Euroopas ja USA-s;
- (2) anda ülevaade pedagoogika kui õppe- ja teadusdistsipliini arengust oma-riiklusaegses Tartu Ülikoolis, tuues välja nii toetavad kui piiravad tegurid;
- (3) analüüsida, milliste välismõjutuste toel kujunes välja keskkooliõpetajate ettevalmistuse süsteem Tartu Ülikoolis ning millised olid peamised välissuhtlus- ja koostöökanalid õpetajahariduses;
- (4) kontekstualiseerida keskkooliõpetajate ettevalmistuse erijooned selle sisu-, korralduse- ja õigusloome aspektides.

Antud uurimistöös lähtuti juhtmõttest, et ajalugu on mineviku representatsioon ning ajalookirjutus keeleline konstruktsioon, mis esitab möödunud tegelikkust jutustava, seletava ja kirjeldava keelekasutuse kaudu. Ajalookirjutuse objektiivsust ja tunnetusväärtust tagavad selle iseloomulikud tunnused, nagu tõekavatus, ülekontrollimise võimalus, tõendite kasutamine jne.¹⁷

Väitekirj toetub metodoloogiliselt hermeneutilisele traditsioonile,¹⁸ mis tõdeb, et ajalookirjutamine ei ole kunagi neutraalne toiming. Ühest küljest kannavad subjektiivsuse pitseret juba allikad ise, teisest küljest lisab alati subjektiivsust autori “kirjutav mina.” Prantsuse üks tuntumaid ajaloofilosoofe Paul Ricœur (1913–2005) on arutlenud objektiivsuse ja subjektiivsuse üle ajaloos ja väidab, et need on “erineva loomuse ja suunaga ootused.”¹⁹ Ajalookirjutuse objektiivsuse taotluses viitab ta prantsuse sotsiaalajaloolase Marc Blochi (1886–1944) lähenemisele, kelle järgi tähistavad sündiva objektiivsuse järkusid: ajalooline vaatlus e. mineviku mõistmine mööda allikajälgi, allikakriitika ning analüüs.²⁰ Selline mudel eeldab allika küsitlemist, tema

¹⁷ M. Tamm. *Kuidas kirjutatakse ajalugu. Intervjuuraamat*. Tallinn: Varrak, 2007, lk. 9.

¹⁸ Tuleneb kreeka keelsest verbist *hermeneuîn* – teatavaks tegema, tõlkima, tõlgitsema, vt. A. Tool. *Hermeneutika. 20. sajandi mõttevoolud*. Toim. E. Annus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 2009, lk. 379.

¹⁹ P. Ricœur. *Objektiivsus ja subjektiivsus ajaloos. Tuna*, 2002, nr. 2, lk. 97.

²⁰ M. Bloch. *Ajaloo apoloogia*. Tallinn: Eesti Raamat, 1983.

“kõnelema sundimist,” mis annab jälgedele tähendusliku allika väärtuse ning minevikule endale ajaloo fakti väärtuse.²¹ Niisiis on allikakriitika objektiivsuse tagamise teenistuses.

Kuid igasuguses ajaloo uurimises on ka omajagu subjektiivsust. Nii näiteks võib uurijapositioni avaldada allikate, sündmuste ja mõjurite valikul, nende tähtsuse hindamisel, kausaalsusskeemide loomisel jne. Selle teadvustamisel on oluline uurija eneserefleksiivsus, mis toetab kriitilist ja analüüsivat suhet uuritava objektiga.²² See teadmine on iseäranis oluline pedagoogika ajaloo uurijale, kes Richard Aldrichi sõnusi vastutab mitte ainult mineviku ja ajaloolise tõe, vaid ka oleviku ees.²³ Ta näitab veenvalt, et eesmärgiks ei ole mitte ainult objektiivne ajalookirjutus faktide võimalikult tõese esituse ja interpreteerimise näol. Sama oluline on vastutus kaasaja ees – tõlgenduste relevantsus, tegemaks õigeid haridusotsuseid praegu ja tulevikus. Sellega on põhjendatav ka käesoleva uurimise metodoloogiliseks lähtealuseks olnud hermeneutiline vaade, mil pilguheit minevikku võimaldab meil laiendada oma tänase teadmuse perspektiivi.

Peamise uurimismeetodina on töös kasutatud **allikakriitikat**, mis seisneb nii allika teksti kui tema ”ümbruse” ehk allikaväliste asjaolude uurimises. See puudutab allika tekkimise aega, kohta, autorlust, adressaati, tema eellugu, vormi (originaal või koopia), usaldus- ja tõendiväärtust.²⁴ Autor toetus käesolevas töös J. Topolski allikavälise teabe uurimise mudelile²⁵ ning Fraenkeli ja Walleni ajaloolise allika usaldusväärsuse hindamise kriteeriumidele.²⁶ Neile tuginedes püüti tuvastada, kuidas allikad peegeldavad oma ajastu tüüpilisi jooni, milline on teksti autori suhe teemaga jne. Nagu osutab T. Karjahärm, pole allika usaldusväärsuse kontrollimine sugugi lihtne. Juhtudel, kui puuduvad võrdlusallikad, tuleb uurijal oma ”teadmiste, kogemuste, analüüsivõime ja intuitsioonile tuginedes ise otsus langetada sündmuste tõenäolise toimumise põhjal.”²⁷

Antud töös olid **uurimisobjektiks** Eesti arhiividokumendid, haridusseadused, pedagoogiline kirjandus ning perioodika aastatest 1918–1940. Toetudes Briti haridusajaloolaste Gary McCullochi ja William Richardsoni juhiste, jaotati allikad kolme suuremasse kategooriasse: hariduspoliitikat ja –juhtimist kajastav materjal, institutsiooni arengut käsitlevad allikad ja isikute tegevust puudutav andmestu.²⁸

²¹ P. Ricœur. Objektiivsus ja subjektiivsus ajaloos, lk. 98.

²² Samas, lk. 101–102.

²³ R. Aldrich. The Three Duties of the Historian of Education. *History of Education*, 2003, 32 (2), lk. 133–143.

²⁴ T. Karjahärm. *Oleviku minevikud. Ajaloolase käsiraamat*. Tallinn: Argo 2010, lk. 221.

²⁵ J. Topolski. Metodologija historii, tsit. E. Tarvel. Ajaloolase analüüsist. *Ajaloolise tõe otsingul II*. Tallinn, 2000, lk. 125 järgi.

²⁶ J. Fraenkel, N. Wallen. *How to Design and Evaluate Research in Education*, lk. 549–550.

²⁷ T. Karjahärm. *Oleviku minevikud*, lk. 223.

²⁸ G. McCulloch, W. Richardson. *Historical Research in Educational Settings*. Buckingham, Philadelphia, 2000, lk. 97–109.

Uuritava perioodi arhiivikogumil on uurimisobjektina nii tugevaid kui nõrku külgi. Positiivse momendina saab välja tuua suuremahulise säilikute massiivi. Seda eelkõige põhjusel, et tsentraliseeritud hariduskorralduse juures olid fikseeritud ranged käsuliinid, iga määruse või otsuse taga oli pikk kirjavahetus. Nii sisaldavad arhiivisäilikud haridusministeeriumist tulnud juhiseid ja aru-pärimisi, samuti Tartu ülikoolis vormunud vastuseid. Paljudel juhtudel on läbi arhiivianndmete jälgitav ka ülikooli-sisene suhtlus, kirjavahetus rektoraadi, üli-kooli valitsuse, teaduskondade ning didaktilis-metoodilise seminari (DMS) vahel.

Kui tihtipeale tuleb ette, et arhiivikogumite komplekteeritus on juhuslik või fragmentaarne, siis Tartu Ülikooli eestikeelse asjaajamise ja arhiivi moodusta-mise kord oli seadusega sätestatud, mis tagas ülikooli arhiivi sisuka ja läbi-mõeldud komplekteerituse. Samuti pääses õpetajakoolituse uurimise seisukohalt oluline filosoofiateaduskonna arhiiv 1941. aasta tulekahjust, mil hävisid mitmete teiste teaduskondade arhiivimaterjalid.²⁹ Allikadokumentide arvukus tuleneb asjaolust, et alternatiivseid suhtluskanaleid kasutati vaadeldaval perioodil väga vähesel määral ning peamine kommunikatsioon nii ülikooli tasandil kui ka ülikooli ja ministeeriumi vahel toimus eelkõige kirjavahetuse teel. Samas leidub arhiivides ametliku dokumentatsiooni kõrval ka isiklikke kirju ja läkitusi, mis aitasid tollaste õppejõudude kohta vahetumat teavet saada.

Läbitöötamise seisukohalt osutus nii suuremahulise arhiivikogumi kasu-tamine küllalt keeruliseks. Paljud dokumendid (näiteks didaktilis-metoodilise seminari nõukogu koosolekute protokollid, aastaaruanded jne.) leidsid säili-kutes dubleeritult, nende filtreerimine ja analüüs kujunes väga töömahukaks. Teatud piirangud allikate tõlgendamisele seadis dokumentidele iseloomulik ajastukohane kantseliit ja napp ning protokollilik sõnastus.

Selleks, et Eesti pedagoogika ajalugu paremini siduda rahvusvahelise dis-kursuse ja rahvusülese ajalooaga, sai töös peale allikakriitilise lähenemise läbivaks põhimõtteks ka erinevate allikaliikide potentsiaali liitmine ja erinevate perspektiivide võrdlemine. Siin püüti kõrvutada primaar- ja sekundaarallikaid, otsides tõendeid, kas ja kuivõrd tollane teaduskirjandus, publitsistika, mälestus-raamatud jt. žanrid toetasid allikafakte. Vajadusel on töös osutatud vigadele või ümberhindamist vajavatele väidetele senises historiograafias, mis on tulenenud kasutada olnud allikate nappusest või pealiskaudsest tõlgendamisest. **Võrd-levalt** analüüsitakse ka kronoloogiliselt varasemaid ja hilisemaid uurimusi, mis käsitlevad õpetajahariduse kujunemist laiemalt ning keskkooliõpetajate ettevalmistamist Euroopas ja Ameerika Ühendriikides.

Dissertatsiooni teema käsitlemist raskendava asjaoluna tuleb nimetada laiapõhjaliste teooriate puudumist õpetajahariduse raamistamisel 1920.–1930. aastatel. Ka puudusid tolaegses hariduspoliitikas rahvusvahelised standardid, mis võimaldanuks neid kasutada arengute võrdluseks õpetajakoolituses. Kui Eesti haridusmõtte ajaloos on vaadeldav periood unikaalne ja suurte kooli-

²⁹ T. Šor. Ülikooli arhiiv aastail 1918–1944. *Eesti Ajalooarhiivi Toimetised* 2 (9). Tartu: Eesti Ajalooarhiiv, 1997, lk. 24.

korralduslike muutuste tõttu eraldi käsitletav, siis enamikus USA või Lääne-Euroopa uurimustes on raske leida fookust just neile kahele aastakümnele. Pigem on õpetajahariduse dünaamikat käsitletud Teise maailmasõja eelse ja järgse perioodi võrdlusena, mida Eesti oludele aga kohandada ei saa.

Uurimistöökäigus võib välja tuua kolm etappi. Esimeses etapis püstitas autor uurimisprobleemi ja -ülesanded ning asus kaardistama ja kategoriseerima allikaid. Peamiseks allikabaasiks kujunesid DMS-i tegevust puudutanud arhiivisäilikud Eesti Ajalooarhiivis.

Allikate valiku põhimõtted olid järgmised: läbi töötati kõik säilikud, mille pealkirjas kajastus sõnaühend “DMS” – nõukogu koosolekute protokollid, kirjavahetus, töö korraldamise eeskirjad ning juhendid, seminarist osavõtnute nimistud, üliõpilaste avaldused ja kirjalikud tööd. Teiseks lähtuti teemale osutavatest märksõnadest “pedagoogika”, “keskkooliõpetajate ettevalmistus”, “keskkooliõpetajate suvekursused.” Kuna pedagoogika õpingud alam-, kesk- ja ülemastmes toimusid Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonnas, siis keskenduti peamiselt selle institutsiooni tegevust puudutavale dokumentatsioonile 1919–1940 (kirjavahetus haridusministeeriumi ja ülikooli valitsusega, koosolekute protokollid, otsused ja teadaanded pedagoogika professuuri täitmise asjus, pedagoogika õppejõududeks kandideerijate avaldused ja diplomite ära kirjad, õppejõudude isiklikud toimikud). Kolmas allikavaliku märksõna oli “välis-suhted.” Analüüsiks võeti rektoraadi kirjavahetus välismaa organisatsioonidega (Rockefelleri Fond, *International Education Board*), samuti saatkondade ja välisülikoolidega, vahendamaks õppejõudude ja üliõpilaste stipendiume stažeerimiseks, konverentsidel osalemiseks ning õppekirjanduse hankimiseks. Säilikute sisu konspekteriti, olulisemad seadusandlikud aktid, kõned või kirjavahetus kopeeriti, et tagada võimalus läbi erinevate uurimisetappide tulla tagasi allika algsõnastuse juurde.

Selleks, et tajuda õpetajate ettevalmistusega seonduvat Eesti laiemas hariduslikus ja sotsiaalses kontekstis, töötati läbi ka ajastut peegeldavad sekundaarallikad: seadusloome, perioodilised väljaanded,³⁰ õpikud,³¹ üldistavad monograafiad³² ja koguteosed Tartu Ülikooli ajaloo kohta.³³ Nimetatud allikad avardasid oluliselt ajastu ning kooli rolli mõistmist rahvusriigi kujunemisel.

³⁰ Eesti Statistika kuukirjad, ajakiri “Kasvatus”, “Eesti kool”, “Pedagoogiline Aastaraamat” jt.

³¹ Peamiselt võeti vaatluse alla pedagoogika originaal- ja tõlkeõpikud.

³² Ö. Elango. *Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis 1919–1940*. Tallinn: Eesti Raamat, 1972; L. Andresen. *Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajalugu IV. Iseseisvusaeg 1918–1940*. Tallinn: Avita, 2007; T. Karjahärm; V. Sirk. *Vaim ja võim. Eesti haritlaskond 1917–1940*.

³³ *Tartu Ülikooli ajalugu 1632–1982*, III. Koost. K. Siilivask, H. Palamets. Tallinn: Eesti Raamat, 1982; *Tartu Ülikooli ajalugu 1632–1982*. Toim. K. Siilivask. Tallinn: Eesti Raamat, 1985; *Universitas Tartuensis 1632–2007*. Toim. T. Hiio; H. Piirimäe. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 2007.

Teine etapp uurimisprotsessis oli allikmaterjalide hindamine, nende autentsuse ja usaldusväärsuse analüüs. Lähtuvalt Fraenkeli ja Walleni (2006)³⁴ ajaloolise allika usaldusväärsuse hindamise kriteeriumitest, eristati eksternaalset (välimist) ja internaalset (sisemist) kriitikat. Esimese puhul jälgis autor – kes, millal ja mis asjaoludel allikadokumendi löi. Ametliku kirjavahetuse korral jälgiti dokumendi registreerimisnumbri ja kuupäeva olemasolu ning kõrvutati võimalusel vastuskirja daatumitega. Internaalse kriitika puhul hindas uurija, kas dokumendi sisu on autentne – kas selle koostaja/allkirjastaja oli antud sündmusega seotud osalejana või vaatlejana, kas autori kvalifikatsioon või ametiseisund lubas teda antud sündmuse kirjeldajana kompetentseks hinnata, kas autoril võis olla emotsionaalne või erapoolik seotus teemaga jne. Samuti jälgiti dokumendi sisulist kooskõla teiste primaar- ja sekundaarallikatega, erinevate tõlgenduste puhul osutati vastuoludele ja nende võimalikele põhjustele.

Uurimuse kolmandas etapis toimus arhiivi- ja kirjandusallikatest saadud informatsiooni analüüs ja kontekstualiseerimine Lääne-Euroopa ja USA õpetajakoolituse arengu taustal. Siin püüdis autor leida relevantseid uuringuid teistest riikidest, mis kirjeldaksid ja selgitaksid õpetajakoolituse sisu ja ülesehitust 20. sajandi I poolel.

Töö struktuuri osas lähtuti haridussüsteemi arengut kirjeldavate uurimuste traditsioonist.³⁵ Aluseks võeti “üldiselt konkreetsele” liikumise printsiip, mille puhul järjestatakse tüüpiliselt liikumine rahvusvaheliselt tasandilt riiklikule, munitsipaalsele ja institutsionaalsele. Tööst on välja jäetud kohaliku omavalitsuse tasand, kuivõrd see ei puudutanud uuritava perioodi õpetajakoolitust.

Dissertatsiooni koosneb sissejuhatusest ning neljast peatükist. Sissejuhatavas osas seatakse töö eesmärk ja uurimisülesanded ning põhjendatakse uurimuse ülesehitust. Kirjeldatakse uurimismetoodikat, allikate valiku ja nende analüüsi põhimõtteid. Ajaloolisele uurimistööle kohaselt tuuakse välja antud teemavaldkonna historiograafilised lähtekohad, senine uurimisseis ja ülevaade allikatest.

Esimeses peatükis antakse ülevaade peamistest arengujoontest õpetajate ettevalmistamisel välisriikides – Saksamaal, Inglismaal, Soomes, USA-s ja Venemaal. Need on riigid, mille mõjusfääris toimus Eesti õpetajakoolituse areng. Mitmed neist riikidest olid eeskujuks ka paljude teiste maade haridussüsteemide kujundamisel. Ülevaade algab Saksamaaga, sest just sealne praktika kujunes peamiseks katalüsaatoriks ja mudeliks õpetajate ettevalmistamisel.³⁶ Samuti on käsitletud Inglismaa õpetajakoolituse arengut, mis kerkis Eesti

³⁴ J. Fraenkel; N. Wallen. *How to Design and Evaluate Research in Education*, lk. 549–550.

³⁵ Vt. näit. D. Labaree. *An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University*. *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Issues in Changing Contexts*. Eds. M. Cochran-Smith; S. Freiman Nemser; J. McIntyre. Washington, 2007; R. Aldrich. *The Training of Teachers and Educational Studies: the London Day Training College 1902–1932*. *Paedagogica Historica*, 2004, 40 (5/6); G. Benetka. *Schulreform, Pädagogik and Psychologie: Zur Geschichte des Wiener Psychologischen Instituts*. *Paedagogica Historica*, 2004, 40 (5/6).

³⁶ T. Iisalo. *The Science of Education in Finland 1828–1918*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica, 1997, lk. 96.

haridusteadlaste huviorbiiti juba 1920. aastatel seoses tugeva diplomaatilise korpusega Londonis, mille vahendusel loodi kontaktid inglise ja eesti haridusspetsialistide vahel. Vaieldamatu mõju Eesti haridusmõtte kujunemisele oli USA pedagoogikateaduse ülikiirel arengul 20. sajandi esimestel aastakümnetel nagu ka meie lähinaabrite – Soome ja Venemaa ideedel ja valikutel õpetajakoolituse korraldamisel.

Teine peatükk keskendub keskkooliõpetajate nõudlust, kvalifikatsiooni ja ettevalmistust reguleeriva seadusloome arengule Eesti Vabariigis (1918–1940). Tuuakse välja hariduspoliitika üldised eesmärgid ja koolikohustuse arengudünaamika ja mõjud kahe olulise perioodi vältel – rahvusliku ja demokraatliku kooli ülesehitamise ning 1934. aasta koolireformile järgnenud ebastabiilsuse ajajärgul. Pearõhk on pandud õpetajakoolitust puudutavale õigusloomele ja selle kajastumisele õpetajate ettevalmistamise erinevate etappide käigus.

Kolmandas peatükis analüüsitakse detailsemalt õpetajakoolituse traditsioonide kujunemist Tartu Ülikoolis. Rõhuasetus on keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks loodud didaktilis-metoodilise seminari tegevusel, selle sisulistel ja organisatsioonilistel muutustel 1920.–1930. aastatel. Osutatakse peamistele probleemidele, mis ilmnesisid keskkooliõpetajate ettevalmistamisel TÜ-s.

Neljas peatükk keskendub pedagoogikateaduse arengule Tartu Ülikoolis aastatel 1918–1940. Vaadeldakse pedagoogika õppejõudude, sh. professori rolli valdkondliku staatuse ja identiteedi kujunemisel. Tuuakse välja rahvusvahelise koostöö- ja suhtlemiskanaliid ning püütakse analüüsida, kuidas avaldusid välismõjud tollases Eesti õpetajate ettevalmistuses ja pedagoogikateaduses tervikuna.

Sisupeatükkidele järgnevad lisamaterjalid. Lisas nr. 1 on kronoloogiline loetelu haridusvaldkonda juhtinud ministereid ja ministritest. Nimetatud on haridusministrid ajutise valitsuse (1918–1919) ja asutava kogu perioodist (1919–1921), I Riigikogu (1921–1923), II Riigikogu (1923–1926), III Riigikogu (1926–1929), IV Riigikogu (1929–1932), V Riigikogu (1932–1934), “Vaikiva ajastu” (1934–1938) ja VI Riigikogu (1938–1940) perioodist. Lisas 2 esitatakse koolide ja õpilaste arvu kajastavad andmed Eestis 1922/23 ja keskkooliõpilaste ning üliõpilaste suhtarvud Euroopa riikides. Lisas 3 on väljavõte arhiivisäilikust, mis puudutab didaktilis-metoodilise seminari töökorraldust Tartu Ülikoolis (1922). Lisas 4 on Tartu Ülikooli pedagoogika valdkonna õppekavad perioodist 1920–1940.

Terminoloogia kasutamisel lähtutakse kehtinud seadusandluses kajastuvast. Kuni aastani 1934 kehtis Eestis kaheastmeline üldharidussüsteem ja õpetajaid liigitati vastavalt alg- ja keskkooliõpetajateks, viimaste puhul kasutati sünonüümna ka mõistet “gümnaasiumiõpetajad.” Alates 1934. aasta koolireformist viidi sisse kolme-astmeline süsteem, mil keskkool moodustas vaheastme algkooli ja gümnaasiumi vahel. Siitpeale eristatakse keskkooli- (5.–9. klass) ja gümnaasiumi- (10.–12. klass) õpetajaid. Samasugusest, perioodile omasest liigitusest lähtuti ka antud töös.

Osa terminite kasutamisel on jäänud nende originaalkuju juurde (näiteks tundide hospiteerimine jne.) ning neid ei ole püütud viia tänapäevasesse

keelepruuki. Vajadusel on viidatud termini tähendusele kaasaegses hariduskorralduses. Loobutud on aga esimese omariikluse seadusandluses levinud tavast kasutada terminit "õppejõud" nii kooliõpetajate kui ülikooli õppejõudude puhul. Töös on keskkooliõpetajatele osutamisel termin "õppejõud" asendatud sõnaga „õpetaja.“

HISTORIOGRAAFILISED LÄHTEKOHAD: UURIMISSEIS JA ALLIKAD

Õpetajakoolituse ajalugu on käsitletud arvukates artiklites, monograafiates, entsüklopeediates jm. teatmeteostes. Nendes avaldub kontekstide paljusus, teadusliku lähenemise variatiivsus, teatud juhtudel ka ajastule iseloomulik ideoloogiline surve või keelekasutus. Sündmuste ajalist kulgu ja konteksti aitavad mõista tollased perioodilised väljaanded, eriti mitmesuguste haridusorganisatsioonide aastaraamatud.³⁷ Nendes kirjeldavad ja analüüsivad erinevate riikide autorite kollektiivid üldisi tendentse õpetajakoolituse arengus nagu ka spetsiifilisi rahvuslikke taotlusi 20. sajandi esimese poole õpetajahariduses.

Järgnevalt antakse lühiülevaade antud väitekirja temaatika ja ajastuga seonduvatest peamistest kirjandusallikatest.

Õpetajakoolituse ajaloost maailmas

Saksamaa õpetajahariduse korraldusest avaldas 1920. aastal ülevaate Regigius Stölzle ja pakkus välja õpetajakoolituse arendamise ideid erinevates institutsioonides ülikoolidest pedagoogiumide ja seminarideni.³⁸ Õpetajakoolituse institutsionaalse kuuluvuse ja õppekavade orientatsiooni teemal hoidsid 1920. aastatel diskussiooni üleval Eduard Spranger (1920),³⁹ A. Eckardt (1927)⁴⁰ ja P. Kaestner (1927).⁴¹ Õpetaja isiksusliku arengu rolli ja selle seoseid õpetajakoolitusega käsitlesid Ernst Weber,⁴² Georg Kerschensteiner⁴³ ja E. Spranger,⁴⁴ kelle ideed levisid kiiresti ka väljapoole Saksamaad.

Saksa gümnaasiumiõpetajate professiooni sünnist ja arengutest annab ülevaate James Lynch.⁴⁵ Selles artiklis analüüsitakse õpetajahariduse ja kutsekvalifikatsiooni andmist 18. sajandi lõpul ja 19. sajandi alguses, mil kiriku kontrolli õpetajate ettevalmistamise üle võttis üle riik. Lynch kirjeldab ka gümnaasiumi kui elitaarse keskkoolisuuna arengut ning õpilas- ja õpetajaskonna sotsiaalse staatuse dünaamikat.

³⁷ *The Year Book of Education*. London: Evans Brothers, 1932; *The Yearbook of Education. The Education and Training of Teachers*. Toim. G. Z. Bereday; J. A. Lauwerys, 1963.

³⁸ R. Stölzle. Universität und Lehrerbildung. *Pädagogisches Magazin*, Heft 776. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1920.

³⁹ E. Spranger. *Gedanken über Lehrerbildung*. Leipzig, 1920.

⁴⁰ A. Eckardt. *Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschland*. Weimar, 1927.

⁴¹ P. Kaestner. *Von Wesen d. neuer Lehrerbildung*. Berlin, 1929.

⁴² E. Weber. *Die Lehrerpersönlichkeit*. Leipzig, 1919; E. Weber. *Lehrerbildung als Organismus*. Leipzig, 1920.

⁴³ G. Kerschensteiner. *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Leipzig, 1921.

⁴⁴ E. Spranger. *Der geborene Erzieher*. Heidelberg, 1968.

⁴⁵ J. Lynch. The Birth of a Profession: German Grammar School Teachers and New Humanism. *Comparative Education Review*, 1972, 16 (1).

Gümnaasiumiõpetajate ettevalmistuse ajaloost Saksamaal läbi kahe sajandi annab ülevaate Hans Mandeli monograafia.⁴⁶ Teos osutus antud dissertatsiooni teema avamisel eriti oluliseks, sest käsitleb süvitsi 1920. aastate Saksamaa õpetajakoolituse reforme. Teosele annavad lisaväärtuse allikapublikatsioonid (väljavõtted ametlikest regulatsioonidest, ülikoolide märgukirjad jne.). Teistest samalaadsetest uurimustest põhjalikumalt selgitab ta natsionaalsotsialismiga kaasnenud muutusi Saksa õpetajakoolituses.

Õpetajate organiseerumist erialaliitudesse ning õpetajate staatust Weimari Vabariigi perioodil käsitleb Rainer Böllingi monograafia.⁴⁷ Rikkalikule arhiivi-ainesele toetavas teoses antakse detailne ülevaade õpetajate liidu kujunemisest, struktuurist ja taotlustest, põhjalikult analüüsitakse õpetajaskonna meelsust ja kaasatust hariduspoliitikasse 1920.–1930. aastate Saksamaal. Eriline rõhuasetus on Saksa Õpetajate Liidu tegevusel õpetajakoolituse koondamisel ülikoolide juurde ning selle sisu kaasajastamisel.

Ühendatud Kuningriigis on õpetajahariduse ajaloo uurimine pikkade traditsioonidega. Suure panuse nii õpipoisi-süsteemi kui õpetajate akadeemilise ettevalmistuse uurimisse on andnud Londoni Haridusinstituudi uurimisgrupp prof. Richard Aldrichi juhtimisel.⁴⁸

Briti õpetajakoolituse ajaloo uurimist hõlbustab see, et paljud originaal-dokumendid, sh. erinevate komisjonide raportid ja nende kommentaarid on kordustrukkidena publitseeritud. Nii näiteks sisaldab väärtuslikke allikaid ja artiklite äratrükke D. Hartley ja M. Whitehead'i viieköiteline kogumik,⁴⁹ kust saab ülevaate Briti õpetajakoolituse arengust 18. sajandi lõpust kuni kaasajani. Käesoleva töö ajaraamistikust lähtudes kujunes esmatähtsaks selle kogumiku teine köide, milles anti ülevaade kahe maailmasõja vahelisest perioodist. Analooz sellele on 4-köiteline artiklite kogumik R. Lowe toimetusel, kus käsitletakse pedagoogika ajaloo sõlmküsimusi nii rahvusvahelises kui Briti perspektiivis.⁵⁰ Antud töö seisukohalt kujunesid abistavaks artiklid, mis on pühendatud õpetaja professiooni kujunemisele ja erinevate koolituskontseptsioonide levikule alates 1870. aastatest.

Fookusega 19.–20. sajandi õpetajakoolitusele on L. Jonesi⁵¹ ja G. Ögreni⁵² käsitlused koos allikapublikatsioonidega. Jones (Oxford, 1924) annab ajaloolise

⁴⁶ H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*. Berlin: Colloquium Verlag, 1989.

⁴⁷ R. Bölling. *Volksschullehrer und Politik: der Deutsche Lehrerverein, 1918–1933*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1978.

⁴⁸ R. Aldrich. The Evolution of Teacher Education. *Teacher Education. Major Themes in Education II*. Toim. D. Hartley; M. Whitehead. London: Routledge, 2006.

⁴⁹ *Teacher Education. Major Themes in Education I–V*. Toim. D. Hartley; M. Whitehead. London: Routledge, 2006.

⁵⁰ *History of Education: Major Themes I–IV*. Toim. R. Lowe. London, New York: Routledge, 2008.

⁵¹ L. G. Jones. *Training of Teachers in England and Wales. A Critical Survey*. Oxford: Oxford University Press, 1924.

⁵² G. Ögren. *Trends in English Teachers Training from 1800. A Survey and Investigation*. Stockholm: Esselte A.B, 1953.

tagasivaate briti õpetajate ettevalmistamisele, tuues välja erinevused alg- ja keskkoolide töökorralduses ning ühtlasi õpetajahariduses. Raamatu lisana on esitatud väga informatiivsed regulatsioonid, õpetajakoolituse õppe- ja ainekvad ning eksamikirjeldused aastatest 1918–1922. G. Ögreni (1953) väljaanne pais- tab silma väga mitmekesise allikabaasiga nii kirjanduse kui dokumendiallikate kasutuselt.

Ameerika Ühendriikide õpetajakoolituse ajaloolaseid kirjutisi saab üld- joontes jaotada kaheks: allikakogumikud ja ülevaateuurimused õpetajahariduse kujunemisest.

Antud uurimusega seostuv ajaperiood on erakordselt hästi kaetud publitsee- ritud materjalidega õpetajakoolituse korraldusest ja vastuoludest liberaalse ja professionaalse koolituskontseptsiooni vahel.⁵³ Alates 1930. aastatest nähti palju vaeva nende kahe lähenemise integreerimiseks institutsioonide tasandil, mida tutvustavad M. Borrowmani (1965) koostatud kogumiku artiklid ja doku- mendid.⁵⁴

Laiema pildi õpetajakoolituse kujunemisest annab P. Woodring (2006), kes näitab detailselt õpetajate ettevalmistuse õigusliku seisundi muutust alates esi- mestest normaalkoolidest kuni 1975. aastani.⁵⁵ Õpetajakoolituse staatust ja arengut üldiste haridussuundumuste mõjusfääris kajastavad G. Guteki (1995) ja W. H. Jeynesi (2007) teosed.⁵⁶

Kõige sügavama vaate õpetajakoolituse kontseptuaalsele alusele vaadeldaval ajaperioodil annab W. Monroe (1952),⁵⁷ käsitledes süvitsi neid teooriad, millele Ameerika Ühendriikide õpetajakoolitus 60 aasta vältel (1890–1950) baseerus. Autor jagab õpetajahariduse ajaloo sel perioodil kolme etappi: 1890–1907, 1907–1933 ning 1933–1950, tuues välja iga etapi eripärad muutuste kaudu hari- duseesmärkides ja õpetajakoolituse praktikas.

Ameerika Ühendriikide õpetajahariduse arengust saab üldistava ülevaate John Brubacheri (1947, kordustrükk 1963) monograafiast.⁵⁸ Siin käsitletakse hariduse eesmarke alates antiikperioodist, näidates iga ajalooetapi juures ka õpetajaks õppimise võimalusi. Kompaktselt, kuid mitmekesisele allikabaasile toetudes avab Brubacher õpetajate kutsehariduse erinevaid tahke, õpetajatele mõeldud lühikursustest kuni akadeemilise kõrghariduseni. Samuti vaeb

⁵³ *Teacher Education in America. A Documentary History*. Toim. M. L. Borrowman. Columbia: Columbia University, Teachers College Press, 1965, lk. 26.

⁵⁴ Samas.

⁵⁵ P. Woodring. The Development of Teacher Education. *Teacher Education. Major Themes in Education II*. Toim. D. Hartley; M. Whitehead. London: Routledge, 2006.

⁵⁶ G. Gutek. *A History of Western Educational Experience*. Illinois: Waveland Press, 1995; W. H. Jeynes. *American Educational History. School, Society, and the Common Good*. SAGE publications, 2007.

⁵⁷ W. S. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*. Urbana: University of Illinois Press, 1952.

⁵⁸ J. Brubacher. *A History of the Problems of Education*. London: MacGraw-Hill Book Company, 1947.

Brubacher kutse omistamise temaatikat ning õpetajate organiseerumist kutse-
liitudesse.

Soomes on erakordse põhjalikkusega uuritud rahvakooliõpetajate etteval-
mistust, oluliselt vähem on tähelepanu pööratud gümnaasiumiõpetajate kooli-
tamisele kahe maailmasõja vahelisel perioodil. Põgusalt osutavad sellele mõned
uurijaid rahvakooliõpetajaid puudutavates üldkäsitlustes. Nii näiteks avab õpe-
tajakoolituse välisorientatsiooni teemat Martti Kuikka.⁵⁹ Jukka Rantala analüü-
sib rahvakooliõpetajate poliitilist meelsust Esimese ja Teise maailmasõja järg-
ses Soomes, peatudes seejuures ka vastava ajastu õpetajate ettevalmistuse sisu-
listel aspektidel.⁶⁰ Nyholmi (1999) uurimus iseloomustab soomerootsi õpetajas-
konna kujunemist 1871–1971 haridussotsioloogilises perspektiivis.⁶¹ Kuigi
selles ei käsitleta eraldi keskkooliõpetajate ettevalmistust, osutus huvipakku-
vaks ülevaade Soome administratiivsest hierarhiast ja õpetajakoolituse juhtimi-
sest.

Gümnaasiumide rollile Soome 20. sajandi haridusloos keskendub Kyösti
Kiuasmaa monograafia (1982).⁶² Keskhariiduse arengufaktorina 1920. aastatel
tuuakse esile gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamine ülikooli tasandil ning
õpetajate ühenduste suur roll ja kaasatus õpetajakoolituse küsimustes.

Venemaal õpetajaharidust ülikoolides ja instituutides käsitleb ülevaatlukult
A. E. Ivanovi monograafia (1991).⁶³ Kuigi uurimus hõlmab ajaliselts perioodi
kuni 1920. aastateni, annab see hea tausta mõistmaks kõrgemate pedagoogiliste
õppeasutuste tekkemustreid.

Õpetajate staatusest ja dilemmadest nende ettevalmistamisel 1920.–1930.
aastate Venemaal annab ülevaate E. Thomas Ewingi (2002) monograafia.⁶⁴
Raamatu fookuses on stalinistliku režiimi kehtestamisest tulenevad muutused
õpetajaskonnale, detailselt käsitletakse strateegiaid, mida kasutati õpetajate
meelsuse kujundamisel, sh. nende poliitilisel represseerimisel. Samast perioo-
dist saab hea ülevaate Larry E. Holmesi artiklist (2005), kus on rõhuasetus eel-
kõige 1920. aastate eksperimentaalse pedagoogika levikul Nõukogude Vene-
maal ning totalitarismi pealetungil 1930. aastatel.⁶⁵

⁵⁹ M. Kuikka. *Folkskoleseminarierna – fostrare av kulturarbetare på 1920-och 1930-talen. Läraren i 1900 – talets kultur och samhälle*. Toim. T. Iisalo; R. Rinne. Turku: Turun yliopisto, 1988.

⁶⁰ J. Rantala. *Kansankouluopettajat ja kapina*. Helsinki: SKS, 2002; J. Rantala. *Sopimaton lasten kasvattajaksi. Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, 1997.

⁶¹ B. Nyholm. *"Vår uppgift är den högsta i lifvet...": studier i den finlandssvenska folkskollärarkåren 1871–1971 ur pedagogikhistorisk och utbildningssociologisk synvinkel*. Åbo: Åbo Akademis Verlag, 1999.

⁶² K. Kiuasmaa. *Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjesyksestä peruskoulun*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen, 1982.

⁶³ A. E. Ivanov. *Võšaja škola Rossii v kontse XIX – natšale XX veka*. Moskva, 1991.

⁶⁴ E. T. Ewing. *The Teachers of Stalinism*. Peter Lang Publishing, 2002.

⁶⁵ L. Holmes. *School and Schooling under Stalin, 1931–1953. Educational Reform in Post-Soviet Russia*. Toim. B. Eklof; L. Holmes; V. Kaplan. London, New York, 2005.

Taustana Eesti õpetajahariduse ajaloole, pakkusid uurimisainest ka **Läti, Leedu ja Põhjamaade** õpetajaharidust käsitlevad teosed.

Mitmekesise ülevaate pedagoogilise mõtte arengust Balti riikides andis 2009. aastal ilmunud kogumik, kus eraldi temaatikana vaadeldi kasvatusteaduse arengut ning õpetajate hariduse sõlmprobleeme iseseisvates Balti riikides 1920.–30. aastatel.⁶⁶ Vaatamata kompilatiivsele iseloomule, millele osutab A. Põldvee (2010),⁶⁷ on teosel siiski ka laiem tähendus, eelkõige Läti ja Leedu pedagoogilise mõtte ja kooli arengu konteksti avamisel. Kogumiku eriliseks väärtuseks on see, et ülevaate Balti riikide haridusmõtte kujunemisest on lõpuks kättesaadav ka inglise keeles, mis võimaldab järgmisi võrdlevaid uurin-
guid.

Võrdleva ülevaate Põhjamaade õpetajakoolituse ajaloost läbi kolme ajape-
riodi (1826–48; 1848–1902; 1902–1940) annab Mary Brekke (1999) uuri-
mus.⁶⁸ Töös kirjeldatakse õpetajakoolituse arengut didaktikaprintsiipide muu-
tuse kaudu, osutades tendentsidele, mis domineerisid õpetajakoolituses nimeta-
tud kolmel ajaperioodil. Autor näitab, kuidas 20. sajandi alguses, kõrvuti usuga
kasvatusteadustesse, tõuseb esiplaanile ka õpetajakoolitaja isiksus kui mudel ja
eeskuju tervele professionile.

Õpetajakoolituse ajalugu käsitlevad uuringud Eestis

Pedagoogika ajaloo uurimistraditsioon Eestis on lühike, ulatudes napilt 20.
sajandi alguskümnenditesse ning seda on käsitletud suhteliselt isoleeritult
Euroopa kultuuriruumis toimunud. Vähe on interdistsiplinaarset lähenemist, mil
pedagoogika ajalugu tõlgendatakse teiste teaduste – mentaliteediajaloo, sotsiaal-
ja poliitilise ajaloo võtmes. Ka õpetajate ettevalmistust Eesti Vabariigis (1918–
1940) on uuritud ja kirjeldatud paraku suhteliselt napilt. Enamikul juhtudel on
tegemist sekundaarallikatel põhinevate ülevaatlike kirjutistega õpetajakoolituse
arengust, kus ühe etapina on käsitletud esimest omariiklust. Siinse historiograa-
fia arengus on otstarbekas eristada kolme perioodi: Eesti Vabariigi (1918–40)
ajal ilmunud käsitletused ja koguteosed, Eesti NSV-s avaldatud ning alates Eesti
taasiseseisvumisest (1991) ilmunud publikatsioonid. Siinsesse historiograafi-
lisse ülevaatesse püüti koondada olulisemad õpetajakoolituse arengut kajastavad
kirjutised. Samuti kasutati paguluses ilmunud memuaare ja mälestusraamatuid,
piirdudes nende autoritega, kelle tööülesanded Eesti esimese omariikluse ajal
olid seotud õpetajate ettevalmistamise ja hariduspoliitika kujundamisega.

Esimese omariikluse perioodil käsitleti õpetajate ettevalmistusega seotud
küsimusi peamiselt pedagoogilises perioodikas, ühtki arvestatavat uurimust
sellel teemal ei ilmunud. Meedias analüüsisid teemat õpetajakoolitusega seotud

⁶⁶ *History of Education and Pedagogical Thought in the Baltic Countries up to 1940: an Overview*. Toim. A. Kruze; I. Kestere; V. Sirk; O. Tijuneliene. Riga, 2009.

⁶⁷ A. Põldvee. *B. G. Forselius ja rahvahariduse lätted Eesti- ja Liivimaal*. Tartu: Tartu Ülikool, 2010, lk. 14.

⁶⁸ M. Brekke. *Laererutdanning i Nord. Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder*. Lulea: Lulea Tekniska Universitetet, 1999.

õppejõud (Peeter Põld, Alfred Koort, Juhan Tork, Jaan Port jt.). Põld esitas oma nägemuse õpetajakoolituse korraldusest ja selle ees seisvatest ülesannetest oma kõnedes õpetajate kongressidel, mis avaldati hiljem perioodilistes väljaannetes.⁶⁹ Tork selgitas õpetajaks õppimise korraldust ning sellega seotud probleeme üliõpilastele mõeldud käsiraamatus.⁷⁰ Laiema taustsüsteemi 1930. aastate õpetajakoolitust mõjutanud uuenduspedagoogikast andis Koort, refereerides Ameerika Ühendriikide, Saksamaa ja Šveitsi vastavaid suundumusi ning osutades nende ideede levikuperspektiivile Eestis.⁷¹

Üks sügavamaid analüüse tolle perioodi keskkooliõpetajate ettevalmistuse kohta on ilmunud Torki sulest 1939. aastal.⁷² Selles artiklis põhjendatakse seni-seid õpetajakoolituse suundumusi, osutatakse vigadele ning pakutakse välja lahendused õpetajakoolituse reformimiseks. Keskkooli- ja algkooliõpetajate ettevalmistamise praktilistele probleemidele pedagoogiumide vaatevinklist osutas Port.⁷³

Eesti NSV perioodil avaldatud käsitlustest väärib esiletõomist Õie Elango "Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis."⁷⁴ Teos paistab silma põhjaliku historiograafiaga, faktitiheda materjali ja ajastu kohta suhteliselt mitmekesise arhiivimaterjali poolest. Tuleb aga arvestada, et nii erakondlikud kui maailmavaatelised seisukohad on teoses esitatud tendentslikult, sest nõukogudeaegses historiograafias ei olnud võimalik neid aspekte teadusliku usaldusväärsusega käsitleda. Hinnangu Eesti Vabariigi aegsetele õppekavadele ja koolipoliitikale tervikuna andis oma kandidaadiväitekirjas ka Helga Kurm.⁷⁵ Loomulikult piiras ka seda käsitlust nõukogudeaegse ajalookirjutuse kaanon, mis seadis nii materjali esitamise kui järelduste tegemise teatud ideoloogilistesse raamidesse.

Üksikuid artikleid õpetajate ettevalmistusest Tartu Ülikoolis on ilmunud Aleksander Elango⁷⁶ ja Helgi Muoni⁷⁷ sulest. 1982. aastal ilmus ajakirjas "Nõu-

⁶⁹ P. Põld. Keskkooliõpetajate ettevalmistamine ja edasiharimine. *Kasvatus*, 1927, nr. 9, lk. 419–420; P. Põld. Keskkooliõpetaja kutse omandamine. *Kasvatus*, 1930, nr. 1, lk. 38–40.

⁷⁰ J. Tork. Õpetajakutsele ettevalmistumisest Tartu Ülikoolis. *Üliõpilase käsiraamat*. Toim. E. Kull. Tartu, 1931, lk. 86–93.

⁷¹ A. Koort. John Dewey pedagoogika alused. *Eesti Kool*, 1935, nr. 5, lk. 173–181 ja nr. 6, lk. 225–230;

A. Koort. Kasvatuse ja õpetuse metoodilise põhiprintsiibi kujunemisest uuenduspedagoogikas. *Kasvatus*, 1936, nr. 6, lk. 1–20.

⁷² J. Tork. Keskkooliõpetajate ettevalmistusest. *Eesti Kool*, 1939, nr. 2, lk. 104–117.

⁷³ J. Port. Ajakohase õpetajate ettevalmistamise vajalikke eeltingimusi. *Eesti Kool*, 1938, nr. 3, lk. 151–165.

⁷⁴ Õ. Elango. *Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis*. Tallinn: Eesti Raamat, 1972.

⁷⁵ H. Kurm. Nõukogude Eesti üldharidusliku kooli areng. Dissertatsioon pedagoogika-teaduste kandidaadi teadusliku kraadi taotlemiseks. Tartu: Tartu Ülikool, 1954.

⁷⁶ A. Elango. Peeter Põld esimese pedagoogikaproffessorina Tartu Ülikoolis. *Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi X*, 1981; A. Elango. *Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloost*. Tartu: Tartu Ülikool, 1988.

⁷⁷ H. Muoni. Õpetajate ettevalmistamise kogemusi Tartu ülikoolis 1802–1940. *Kasvatusteooria ja õpetajate ettevalmistuse lähtekohti*. Toim. E. Krull. Tartu, 1991.

kogude Kool” nende ühisartikkel, milles antakse põgus ülevaade nii 19. kui 20. sajandi arengutest pedagoogika õpetamisel ja õpetajate ettevalmistamisel.⁷⁸ Sama materjal sisaldub lühendatud kujul Tartu Ülikooli ajaloo kolmandas köites.⁷⁹

Mõningase panuse pedagoogilise mõtte uurimisse ja tõlgendamisse on andnud Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut (ÜPUI). 1980. aastatel keskendus terve rida kooliajaloo sektsiooni koondunud õpetajaid oma uurimis-tegevuses esimesele omariikluse perioodile. Peamiselt oli fookuses kooli-uendusliikumise ja reformpedagoogiliste ideede analüüs meedias (“Kasvatus”, “Eesti Kool”) avaldatud artiklite alusel, samuti nende ideede retseptioon õpe-tajate hulgas. Viljakad õpetajad-uurijad selles valdkonnas olid A. Mets, A. Ilves jt.⁸⁰ Ajastukohast retoorikat leidub 1980. aastate käsitlustes juba vähem, samuti on kirjutised võrdlemisi allikatruid ja faktitäpsed.

Omaette allikarühma õpetajate eluolu ning kutseks valmistumise temaatikas moodustab **pagulaskirjandus**. 1950. aastatel levib autobiograafiate ja mälestus-raamatute žanr. Antud töö raamistikus pakkusid erilist huvi omariiklusaegsete juhtivate koolitegelaste käsitlused ja hinnangud, vaadatuna vabast maailmast. Ajastut vahetult kogenud ning hariduskorraldust mõjutanud isikuna pakkus huvi koolinõunik ja 1936–40 haridusministeeriumi ametnikuna töötanud Märt Raud.⁸¹ Vastukaaluks Raua kui autoritaarse riigiaparaadi ametniku ja haridus-minister Jaaksoni nõuniku käsitlusele, oli tasakaalustav lugeda TÜ rektori (1928–38) Johan Kõpu nägemust Tartu Ülikooli autonoomia ja akadeemilise enesemääratlemise eest seismisel.⁸² Tuntumaid õpetajakoolituse tegelasi paguluses oli Juhan Tork, kelle järeltulijate poolt on 1993. aastal välja antud mälestusraamat “Seisata, rändur,”⁸³ mis valgustab Torki vaateid nii meenutuste varal kui ka taastrükkidega tema olulisematest kirjutistest.

⁷⁸ A. Elango; H. Muoni. Pedagoogika õpetamine ja õpetajate ettevalmistamine Tartu Ülikoolis. *Nõukogude Kool*, 1982, nr. 9, lk. 13–17.

⁷⁹ *Tartu Ülikooli ajalugu III 1918–1982*. Koost. K. Siilivask, H. Palamets. Tallinn, 1982, lk. 91–93.

⁸⁰ A. Mets. Reformpedagoogiliste ideede kajastumine ajakirjas “Kasvatus” 1919–1930. *Eesti pedagoogilise mõtte arenguteelt. Nõukogude pedagoogika ja kool XXXV*, 1985;

A. Mets. Reformpedagoogiliste ideede kajastumine ajakirjas “Kasvatus” 1931–1940. *Progressiivseid ideid Eesti pedagoogilise mõtte arengus. Nõukogude pedagoogika ja kool XLI*, 1989; A. Mets. Reformpedagoogiliste ideede kajastumine ajakirjas “Eesti Kool” 1935–1940. *Progressiivseid ideid Eesti pedagoogilise mõtte arengus. Nõukogude pedagoogika ja kool XLI*, 1989; A. Ilves. Poleemika seminaride ümber. *Progressiivseid ideid Eesti pedagoogilise mõtte arengus. Nõukogude pedagoogika ja kool XLI*, 1989.

⁸¹ M. Raud. *Eesti kool aegade voolus. Koolinõuniku mälestusi*. I–II. Stockholm, 1965.

⁸² J. Kõpp. *Mälestuste radadel I–IV*. Lund/Stockholm 1953–1987; kordustrükkid Tallinn, 1991, Tallinn, 2010. Rektori perioodi käsitleb P. Rohtmets. *Rektor Johan Kõpp*. Tartu: Aasta Raamat, 2007.

⁸³ J. Tork. *Seisata, rändur! Mälestusraamat*. Koost. V. Klement; A. Tork. Toronto, 1993.

Taasiseseisvunud Eestis viis esimese omariiklusaja pedagoogilise ideestiku huviorbiiti uus kooliuuendusliikumise laine 1990. aastatel. Selles on oluline panus Ferdinand Eisenil, eelkõige Johannes Käisi pärandi uurija ja vahendajana.⁸⁴ Keskkooliuuenduse ja selle eelduseks olnud õpetajakoolituse ideestikku analüüsis Eisen 1995. aastal ilmunud brošüüris, milles on vaadeldud ka välismõjude osakaalu Eesti kooliuuenduses.⁸⁵

Laiema käsitluse haritlaskonna kujunemisest, sh. pedagoogide professionist ja ettevalmistamisest on koostanud Toomas Karjahärm ja Väino Sirk.⁸⁶ Nad analüüsivad sügavuti eesti mõtteloo kujunemist 1920.–30. aastatel, rõhutades arenguid, mis seostusid eestlaste rahvusliku eneseteadvuse, kultuurilise ja poliitilise identiteedi kujunemisega.

Eesti esimese iseseisvusaja (1918–1940) kooli ja õpetajate ettevalmistamise arengut käsitleb oma "Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajaloo" IV köites L. Andresen.⁸⁷ Kuigi pearõhk on pandud algkoolivõrgu kujunemisele ja algkooli-õpetajate ettevalmistamisele õpetajate seminarides, on raamatus ka napid viited keskkooliõpetajate koolitusele Tartu Ülikoolis ning siinsete pedagoogikateadlaste osale iseseisvusaegse kooli arengus. Kahjuks baseerub autor selle teema käsitlemisel peamiselt publitseeritud allikatele ning kasutamata on selle perioodi arhiivivaines, mistõttu väljaandes esineb mitmeid faktivigu.⁸⁸

Seadusandlikud allikamaterjalid

Vastandina napile historiograafiale on nii üldise Eesti hariduspoliitika kui õpetajate ettevalmistuse kohta üsna rikkalik allikamaterjal.

Haridusseaduste arengut saab jälgida elektroonilises "Hariduskorralduslike aktide andmebaasis", mis võimaldab juurdepääsu 1918–1940 ilmunud regulatsioonidele.⁸⁹ Tekstid on hõlpsasti leitavad tänu märksõnalisele otsingumootorile ning võimalusele seadusi kronoloogiliselt järjestada. Selle andmebaasi kasutamisel ilmnes kaks piirangut. Esiteks ei kajastunud andmebaasis kõik olulised ülikooli ja õpetajakoolitust puudutavad regulatsioonid. Teiseks on andmebaasi koondatud seaduste viimased redaktsioonid, mis ei näita seadusloome dünaamikat. Seetõttu kujunesid antud töös peamiseks õigusloome allikaks ikkagi EV Kohtuministeeriumi poolt välja antud "Riigi Teatajad" (1918–1940) ja temaatilised haridusseaduste kogud.⁹⁰

⁸⁴ J. Käis. *Kooliraamat*. Koostaja F. Eisen. Tartu, 1996.

⁸⁵ F. Eisen. *Kooliuuenduse liikumisest Eestis 1918–1940*. Tallinn, 1995.

⁸⁶ T. Karjahärm; V. Sirk. *Vaim ja võim: Eesti haritlaskond 1917–1940*.

⁸⁷ L. Andresen. *Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajalugu IV. Iseseisvusaeg 1918–1940*.

⁸⁸ Näit. lk. 235, kus esitatakse Akadeemilisele Pedagoogika Seltsi väär asutamisaasta ning vähendatakse seltsi tegelikku rolli ja mõju teadusliku pedagoogika arendamisel.

⁸⁹ Hariduskorralduslike aktide andmebaas 1918–1940. Haridus- ja Teadusministeerium.

⁹⁰ *Hariduseala korraldus: seadused ja määrused haridusealal ühes hariduse- ja sotsiaalministeeriumi ringkirjade ja juhtnõõridega ning Riigikohtu otsustest võetud seletustega*. Koost. J. Kaiv; A. Kurvits. Tallinn, 1932; *Seaduste kogu. Rahvaharidus ja kultuuriala VI köide*. EV Kohtuministeeriumi väljaanne, 1938; *Eesti rahvahariduse ja kultuuriala korraldus*. Koost. A. Kurvits. Tallinn, 1938.

Haridusstatistika

Esimese omariiklusperioodi haridusstatistika kajastub Riigi Statistika Keskbüroo eesti- ja prantsuskeelses kuukirjas "Eesti Statistika" (ilmus 1922–1940). Siin on avaldatud arvnäitajaid erinevate koolitüüpide ja õpetajate dünaamikast, samuti kajastuvad muutused õpetajate kutselisuses ja haridustasemes. Eriti detailselt on Eesti haridusolud lahti kirjutatud 1922. aasta rahvaloenduse andmete põhjal koostatud temaatilises kogumikus "Haridus Eestis" (1924).⁹¹

Õpetajate koosseisu dünaamikat leiab lisaks kuukirjale ka dekaadikogumikes.⁹² Küll tuleb siinjuures silmas pidada, et kesk- ja kutsekoolide õpetajad õpetasid tihti (eriti pärast 1934. a. koolireformi) üheaegselt kahes või enamas koolis, mistõttu võis tegelik õpetajate arv olla mõnevõrra väiksem kui tollases statistikas kajastuv.⁹³

Arhiiviallikad

Väitekirja allikabaasiks on Eesti Riigiarhiivis, Eesti Ajalooarhiivis ja Tartu Ülikooli raamatukogu käsikirjade ja haruldaste raamatute osakonnas asuvad säilikud.

Eesti Riigiarhiivi kogud sisaldavad haridusministeeriumi dokumentatsiooni. Keskkooliõpetajate ettevalmistamise küsimusega seonduvad allikad asuvad peamiselt ministeeriumi teaduse ja kunsti osakonna ning üldosakonna kogudes. Detailne kokkuvõte õpetajakoolitusega seonduvast tehti ministeeriumi iga-aastases tegevusaruandes.⁹⁴ Õpetajakoolituse finantseerimine kajastus Tartu Ülikooli eelarvetes ja sellega seonduvas kirjavahetuses.⁹⁵ Lai dokumendivalik puudutab Tartu Ülikooli üliõpilaste pedagoogiliste stipendiumide teemat,⁹⁶ samuti õpetajakutse taotlemisega seonduvat Tartu Ülikooli ja haridusministeeriumi kirjavahetust.⁹⁷

Enamik Tartu Ülikooli 1918–1940 puudutavatest allikatest asub **Eesti Ajalooarhiivi** fondis nr. 2100, hõlmates kokku 31 383 säilitusühikut.⁹⁸ Dokumentid on tekkinud ülikooli administratiivse, õppe- ja teadustegevuse tulemusena ning on süstematiseeritud teaduskondade kaupa. Suure osa fondi nr. 2100 säilikutest moodustavad üliõpilaste ja õppejõudude isiklikud toimikud, sisaldades andmeid nende haridus- ja teenistuskäigu kohta. Peamised vaatluse alla tulnud allikagrupid olid:

⁹¹ Riigi Statistika Keskbüroo. *Haridus Eestis. Eesti Demograafia*, vihik I, Tallinn, 1924.

⁹² Riigi Statistika Keskbüroo. *Eesti 1920–1930*. Tallinn, 1931.

⁹³ T. Auli. Õpetajate kaadri kujundamisest Eesti Vabariigis. *Rahvusliku haritlaskonna kujunemisest Eestis*. Koost. J. Kiili. Tallinn, 1993, lk. 51–52; T. Karjahärm; V. Sirk. *Vaim ja võim*, lk 70.

⁹⁴ ERA 1108-5-54; ERA 1108-5-154; ERA 1108-5-206; ERA 1108-5-298; ERA 1108-5-347; ERA 1108-5-476; ERA 1108-5-521; ERA 1108-5-576; ERA 1108-5-750; ERA 1108-5-778; ERA 1108-5-840.

⁹⁵ ERA 1108-1-630; ERA 1108-1-708; ERA 1108-5-276.

⁹⁶ ERA 1108-5-656.

⁹⁷ ERA 1108-5-904; ERA 1108-5-732; ERA 1108-3-460; ERA 1108-5-224.

⁹⁸ T. Šor. Ülikooli arhiiv aastail 1918–1944, lk 21.

TÜ rektoraadi kirjavahetus keskkooliõpetajate ettevalmistamise teemal. See võimaldas jälgida ülikooli juhtkonna tegevust ja seisukohtade kujunemist läbirääkimistel haridusministeeriumiga, alates esimeste suvekursuste loomisest Tartu Ülikooli juures kuni didaktilis-metoodilise seminari tegevuse lõpetamiseni 1940. a.⁹⁹ Rektoraadi haldusalasse kuulusid ka kooskõlastused keskkooliõpetajate kutseksamite teemal, mistõttu vastavad materjalid ja eksami-protokollid leiduvad nende säilikutes.¹⁰⁰

TÜ rektoraadi kirjavahetus välissuhete teemal. Siin vaadeldi eelkõige pedagoogikaüliõpilaste ja -õppejõudude välissuhtlust, tegevust stipendiumite taotlemisel, õppekäikude ja konverentside külastamise ning väliskirjanduse soetamisega seotud allikaid.¹⁰¹ Eriti inforikas on säilik Tartu Ülikooli valitsuse otsusega määratud välisstipendiumitest 1923–1939, sh. pedagoogikaõppejõudude A. Koorti, A. Elango jt. Lääne-Euroopasse lähetamiseks.¹⁰² Välissuhtlusega haakus ka Tartu Ülikooli Üliõpilaskonna Kuraatori sekretariaadi toimik, milles sisaldub kirjavahetus Ühis-Soome koolikongressi ettevalmistamise asjus.¹⁰³ Lisaks väliskoostöö kajastusele, sisalduvad nimetatud säilikus P. Põllu kahe ettekande seni avaldamata tekstid 1921. a. kongressil.¹⁰⁴

Filosoofiateaduskonna (FL) tegevust puudutavad dokumendid. Kuna pedagoogika õppetool töötas filosoofiateaduskonna koosseisus, pakkusid uuri- jale huvi FL koosolekute protokollid 1919–1940,¹⁰⁵ FL otsused ja teadaanded pedagoogika professuuri täitmise asjus 1923–1933,¹⁰⁶ FL õppejõududeks kandi-

⁹⁹ Kirjavahetus keskkooliõpetajate ettevalmistamise kohta ülikooli juures ja kursuste kavad 1919–1920 (EAA 2100-4-116, 117, 118).

Kirjavahetus keskkooliõpetajate suvekursuste tegevuse kohta 1919–1922 (EAA 2100-4-448).

Kirjavahetus DMS-i asjus 1921–1939 (EAA 2100-4-135).

Kirjavahetus DMS-i töö korraldamise asjus 1922–1932 (EAA 2100-4-151).

Kirjavahetus Haridusministeeriumi õppekavade ning kursuse lõpetamise korra kohta 1928–1938 (EAA 2100-4-168).

Kirjavahetus Haridusministeeriumiga ja teaduskondade seisukoht Tartu Ülikooli juures ettevalmistatavate keskkooli õpetajate suhtes 1936–1939 (EAA 2100-4-201).

¹⁰⁰ Keskkooliõpetajate kutseksamite materjalid ja protokollid 1923–1940 (EAA 2100-11-69 kuni 79).

¹⁰¹ Kirjavahetus Rockefelleri Fondi toetuse saamise kohta 1921–1922 (EAA 2100-4-338).

Kirjavahetus *International Education Board*'ga stipendiaatide kohta 1927–1938 (EAA 2100-4-369).

Rektoraadi kirjavahetus välismaal asuvate asutustega 1918–1940 (EAA 2100-4-418–444), s.h. eraldi P. Põllu kirjavahetus välissuhtlusest (EAA 2100-4-425) ning kirjavahetus haridusministeeriumiga välismaa kõrgemate õppeasutuste haridusdokumentide võrreldavuse küsimuses 1937–1940 (EAA 2100-4-444).

Kirjavahetus õppejõudude vahetamises asjus välismaaga 1925–1939 (EAA 2100-4-563).

¹⁰² Kirjavahetus välismaa stipendiaatide kohta (EAA 2100-4-355).

¹⁰³ EAA 2100-4-446.

¹⁰⁴ P. Põld. Ülevaade Eesti kooli sündimisloost (EAA 2100, 4, 446), l. 14–24; P. Põld. Inimese kasvatus ja riigikodaniku kasvatus (EAA 2100, 4, 446), l. 25–34.

¹⁰⁵ EAA 2100-5-151 kuni 162.

¹⁰⁶ EAA 2100-5-281; EAA 2100-5-322.

deerijate avaldused, tunnistused ja diplomite ära kirjad 1925–1933.¹⁰⁷ Väga inforikkad on filosoofiateaduskonna kirjavahetust puudutavad säilikud. Pedagoogika valdkonnaga seonduisid FL kirjavahetus prof. P. Põlluga 1920–1924,¹⁰⁸ kirjavahetus haridusministeeriumiga keskkooliõpetajate ettevalmistamise kohta 1921–1937.¹⁰⁹

Töötati läbi ka filosoofiateaduskonna väliskoostööd kajastavad allikad,¹¹⁰ samuti kirjavahetus seoses pedagoogikaõppejõudude kaadri kujunemisega.¹¹¹

Didaktilis-metoodilise seminari (DMS) tegevust puudutavad säilikud. Kõige rikkalikumalt on esindatud töökorraldust kajastavad andmed (DMS-i nõukogu koosolekute protokollid 1922–1940,¹¹² kirjavahetus ja aruandlus 1922–1938,¹¹³ finantstoimikud 1923–1940,¹¹⁴ jt.). Teise olulise kategooria moodustavad õppekava, ainekavasid ja koolipraktika korraldust sisaldavad säilikud.¹¹⁵ Kolmandasse kategooriasse võib liigitada üliõpilaste vastuvõtmisega ja eksamite sooritamisega seotud dokumentatsiooni,¹¹⁶ samuti üliõpilaste nimekirjad, referaadid ja kollokviumite ja eksamite kirjalikud tööd.¹¹⁷

Kasulikku teavet pakkusid **õppejõudude isiklikud toimikud ja teenistuskirjad** 1918–1944. Peamiselt pöörati tähelepanu õpetajakoolitusega lähemalt seotud õppejõudude toimikutele: P. Põld,¹¹⁸ K. Ramul,¹¹⁹ G. Rägo,¹²⁰ A. Elango,¹²¹ J. Tork,¹²² A. Koort.¹²³

¹⁰⁷ EAA 2100-5-289.

¹⁰⁸ EAA 2100-5-266.

¹⁰⁹ EAA 2100-5-271.

¹¹⁰ Kirjavahetus välismaiste ülikoolidega ja teadlastega 1922–1935 (EAA 2100-5- 272).

¹¹¹ Kirjavahetus filosoofia ja pedagoogika dotsentuuri täitmise küsimus 1934–1935 (EAA 2100-5-364).

Kirjavahetus vakantsete professuuride täitmise küsimuses 1935–1943 (EAA 2100-5-375).

¹¹² EAA 2100-11-82 kuni 86.

¹¹³ EAA 2100-5-277; EAA 2100-4-151.

¹¹⁴ EAA 2100-5-284a.

¹¹⁵ Pedagoogika seminari juhendid ja protokollid 1929–1944 (EAA 2100-3-10); Juhendid ja seminarist osavõtnute nimistud 1922–1934 (EAA 2100-3-231); Kirjavahetus didaktilis-metoodilise seminari asjus 1921–1939 (EAA 2100-4-135).

¹¹⁶ DMS-ile esitatud mitmesugused avaldused eksamite ja arvestuste sooritamise asjus 1926 (EAA 2100-5-295); Õpetaja kutset taotlejate avaldused eksamite sooritamiseks 1934–1940 (EAA 2100-5-353)

¹¹⁷ DMS eksamitööd 1928–1938 (EAA 2100-3-242 kuni 250). DMS üliõpilaste referaadid 1925–1943 (EAA 2100-3-251 kuni 449); DMS kollokviumi kirjalikud tööd 1929–1940 (EAA 2100-3-450 kuni 463). DMS kirjalikud tööd 1932–1939 (EAA 2100-5-430 kuni 958); DMS juhendid ja seminarist osavõtnute nimistud 1922–1935 (EAA 2100-3-231); DMS astujate elulookirjeldused 1929–1939 (EAA 2100-3-232 kuni 241).

¹¹⁸ P. Põllu isikutoimikud EAA 2100-2b-61; EAA 2100-2-902.

¹¹⁹ K. Ramuli isikutoimik EAA 2100-2-928.

¹²⁰ G. Rägo isikutoimik EAA 2100-2-1019.

¹²¹ A. Elango isikutoimik EAA 2100-2-109.

¹²² J. Torki isikutoimikud EAA 2100-2b-95; EAA 2100-2-1248.

¹²³ A. Koorti isikutoimik EAA 2100-2-383.

Akadeemilise Pedagoogika Seltsi arhiiviandmestu. 1930. aastal loodud Akadeemiline Pedagoogika Selts kandis mitmeid õpetajakoolitusega seostuvaid rolle. Väliskogemuse reflekteerimine ja Eesti oludesse kohandamine, pedagoogikalase kirjanduse süstematiseerimine ja bibliografeerimine, pedagoogikateaduse populariseerimine aastaraamatute vahendusel, on ainult mõned näited seltsi töomailt. **Tartu Ülikooli raamatukogu käsikirjade ja haruldaste raamatute osakonnas** asuvad järgmised seltsi tegevuslõike kajastavad dokumendid: APS-i põhikiri, liikmete ja seltsi juhatuse nimestikud, tegevuskavad, aruanded, ametialane kirjavahetus 1930–37, juhatuse protokollid 1930–39, üldkoosolekute protokolliraamat 1930–36.¹²⁴ Vähemas mahus dokumente, peamiselt APS-i asutamise ja põhikirjaga seonduv ning liikmete nimekiri kuni 1936. aastani leidub Eesti Ajalooarhiivis.¹²⁵

¹²⁴ TÕ Raamatukogu KHO 55-2-597 ja KHO 55-2-626-630.

¹²⁵ EAA 2100-19-72.

I. PEATÜKK.

GÜMNAASIUMIÕPETAJATE ETTEVALMISTUSE AJALOO LINE KOGEMUS VÄLISRIIKIDES

I.1. Õpetajahariduse vanemast ajaloost

Õpetajakoolituse esimene ja vanim vorm on olnud õppimine oma õpetajalt. Isiklik õppimiskogemus kombineerituna õpetaja töö jälgimise ja matkimisega, on tuntud läbi ajaloo – Platon õppis Sokrateselt, Aristoteles omakorda õppis õpetamiskunsti Platonilt. Sellega seonduvalt ulatub õpetajakoolituse ajalugu sama kaugemale kui kasvatus ja pedagoogika ajalugu tervikuna.

Õpetamist toetavad soovitusel ja juhised olid olemas ammu enne seda, kui tekkisid esimesed õpetajate koolitamiseks mõeldud asutused. Nii näiteks võisid Rooma õpetajad lugeda Quintilianuse nõuandeid, 16. sajandi õpetajad said järgida Erasmuse või Lutheri juhtnööre, 17. sajandi õpetajad aga võisid tugineda õpetamismeetodites Comeniuse “Didactica Magnale”. Omamoodi õpetajakoolitus toimus ka keskaegses ülikoolis, mille lõpetamisel antud magistrakraad võimaldas juurdepääsu professionaalsete õpetajate gildile.¹²⁶ Sooritatud ülikooli eksamid olid ühtlasi tunnistuseks kandidaadi õpetamisoskusele.¹²⁷

Õpetajahariduse ajalugu pole võimalik käsitleda lahus õpetaja rollist ja staatusest ühiskonnas ja hariduse funktsioonist vastaval ajahetkel.

Vanadel Idamaadel olid kirjutamine ja lugemine preestrite privileeg. Preestrid olid sageli samaaegselt ka õpetajad, kellesse suhtuti suure lugupidamisega. Vana-India õpetajad-preestrid kuulusid kõrgeimasse ja auväärsesmasse seisusesse, juudi õpetajaid pidasid noored oma spirituaalseteks vanemateks jne.¹²⁸

Antiikaegne õpetamiskäsitlus oli ainekeskne – õpetaja pidi eelkõige tundma valdkonda, mida ta õpetas. Seejuures omistati tähtsust õpetaja-õpilase suhtele, sest õpilase kujunemises polnud oluline niivõrd raamatutarkus, vaid õpetaja teadmiste ja pühendumise inspireeriv roll. Vana-Kreekas ja -Roomas erines suhtumine algkooli- ja keskkooliõpetajasse, nii nagu erines ka kreeklaste ja roomlaste suhtumine alg- ja kõrgema astme haridusse. Algkooliõpetaja ülesanne oli “treenida” teatud elementaarseid oskusi, mistõttu ei olnud tema amet ka kuigi kõrgelt respektieritud. Õpetajatööd tegid tihtipeale isikud, kes “muuks tööks kõlbulikud polnud”.¹²⁹ Hoopis teistmoodi suhtuti kõrgema astme õpetajasse, kes andis edasi vabu kunste, mis sillutasid teed täiuslikkusele ja vooreslikkusele – tollase hariduse peamistele taotlustele.¹³⁰

¹²⁶ P. Woodring. The Development of Teacher Education. *Teacher Education. Major Themes in Education II*. Toim. D. Hartley; M. Whitehead. Lonon, New York: Routledge, 2006, lk. 427.

¹²⁷ D. Labaree. *An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University*, lk. 290.

¹²⁸ J. Brubacher. *A History of the Problems of Education*, lk. 493–494.

¹²⁹ F. Eby; F. Arrowood. *The History and Philosophy of Education: Ancient and Medieval*. New York, 1953, lk. 457.

¹³⁰ A. Reble. *Geschichte der Pädagogik*. Klett-Cotta, 1989, lk. 26.

Keskaja haridusmudel oli rangelt seisuslik ning õpetaja roll ja staatus olenes sellest. Pedagoogiliste subkultuuridena keskajal tuuakse välja vaimulike, rüütelite ja linlase/talupoja kasvatus.¹³¹ Esimesel juhul oli õpetaja-vaimuliku ülesanne tagada elementaarne kirjaoskus ja usutõdede omandamine mehaanilise pähetuupimise teel. Viimane jäi keskaja vältel peamiseks õppemeetodiks ja õpetajale ei seatud kuigi kõrgeid pedagoogilisi nõudmisi. Samas oli vaimulik tänu oma mitmetele rollidele – õpetaja, ravitseja, lohutaja – keskaegses ühiskonnas kõrgelt hinnatud. Paraku jäi keskajale iseloomulikuks antiigist alguse saanud alam- ja ülemastme õpetajate range vastandamine. Nii näiteks kulmineerusid keskaegsed ülikoolipidustused rongkäiguga, milles olid alati aukohal *quadriiviumi* õpetajad, protsessiooni lõpus sammusid *triviumi* ehk alamastme õpetajad.¹³²

Uued nõudmised õpetajaametile püstitati seoses renessansiga, kui tekkis huvi lapse arengu ja psühholoogia vastu. Taanduma hakkas käsitus lapsest kui väikesest täiskasvanust, esile tulid tema ealised ja arengulised eripärad.¹³³ Sellega seoses kerkis teravamalt vajadus ka õpetaja kui iseseisva professioni koolitamiseks. Õpetajate õigusi kaitses eriti südikalt Martin Luther, taotledes õpetajale hea ettevalmistuse kõrval ka väärilist töötasu ja sotsiaalseid garantiisid.¹³⁴ Veelgi kõrgemad nõudmised õpetajale olid jesuiitidel, kes lõid oma kolleegiumid kõrgeima astme õpetajate-preestrite koolitamiseks. Nende õppekorralduse aluseks olnud "Ratio Studiorum" kirjeldas detailselt õpetajaks saamise etappe, muuhulgas sisaldus jesuiitlikus hariduskorralduses õpetajakoolituse väga oluline komponent – koolipraktika.¹³⁵

Esimeste seas hakati õpetajate koolitamisele organiseeritud kujul tähelepanu pöörama Preisimaal ja Prantsusmaal, kus juba 17. sajandil loodi õpetajate ettevalmistusasutused – seminarid ja normaalkoolid (*ecole normale*). Nende õitseaeg saabus sajand hiljem, kui rahvahariduse areng ja masskoolituse algus suurendasid märkimisväärselt õpetajate nõudlust.

¹³¹ M. Tilk. *Kasvatus eri kultuurides II*. Tallinn, 2004, lk. 8.

¹³² B. Bernstein. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London, 1996, lk. 82.

¹³³ J. Gelis. The Child: From Anonymity to Individuality. *A History of Private Life III. Passions of the Renaissance*. Toim. P. Aries; G. Duby. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, lk. 309–325; W. S. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education*. University of Illinois Press, 1952, lk. 157–161.

¹³⁴ A. Reble. *Geschichte der Pädagogik*, lk. 94.

¹³⁵ J. Bowen. *A History of Western Education*, III. Routledge, 2003, lk. 24.

I.2. Õpetajate ettevalmistuse põhijooni alates 18. sajandist kuni Teise maailmasõjani

Õpetajaamet sai massiliseks seoses talurahva õpetamise algusega ning rahvakoolide võrgu arenguga. Elementaarne kooliõpetus pidi sisaldama lugemise, kirjutamise ja arvutamise algtõdesid, mis kuulusid koos usuõpetusega 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 eriti radikaalseteks prantsuse õpetajate seminarid, mis saavutasid esimesena õiguse ilmalike ja tugeva pedagoogilise orientatsiooniga õpetajate ettevalmistamiseks.¹³⁶ Siit võtsid eeskuju paljud innovatiivsetele ja rahvuslikele ideedele avatud Euroopa ja Ameerika õpetajate seminarid.

Õpetajate masskoolitamine algas 19. sajandil kohustusliku alghariduse kehtestamisega paljudes riikides, millega tõstati küsimusi: kes koolitab õpetajaid, milline on nende ettevalmistuse sisu, kes ja millistel alustel väljastab õpetaja kutsetunnistuse või õpetamislicentsi.

Kui 18. ja 19. sajandil peeti heaks õpetajaks seda, kes oskas lugeda, kirjutada ja arvutada,¹³⁷ siis 20. sajandi algus seadis keskmesse lapse isiksuse ja huvid¹³⁸ ning sügava usu pedagoogika meetoditesse. Õpetaja pidi olema kõrge moraaliga, õiglane, tark, aus,¹³⁹ täitma ka mediaatori rolli, kes vahendab traditsioone ja tagab ühiskonna järjepidevuse. Tollase õpetaja missioon oli omamoodi sümbioos eelnevatest ajastutest, hõlmates Vana-Kreeka õpetaja-kodaniku, Vana-Rooma õpetaja-isa, keskaegse õpetaja-pastori ja hingehoidja rollid. Samuti avaldas mõju 17. sajandi militaarne õpetajamudel, mille eesmärgiks oli sarnaselt korrakaitse- ja kohtuinstantsidega tagada allumine rangele distsipliinile ning 19. sajandi II poole industriaalne mudel, kus märksõnaks oli efektiivsus¹⁴⁰ ja suurte õpilasmasside õpetamine võimalikult vähese aja- ja tööjõukuluga.

Üks peamisi õpetajakoolituse sisu puudutavaid dilemmasid 19. sajandi lõpus ja 20. sajandi alguses seisnes selles, millises vahekorras õpetada ainet ja pedagoogikat. Konflikt kahe lähenemise vahel oli ilmne õpetajaid koolitavate institutsioonide loomisest peale. Üks koolkondadest pidas olulisemaks õpetaja pedagoogilisi õpinguid, väärtustades eelkõige seda, kuidas õpetaja tunneb õpilast ja valdab õpetamistehnikaid, kuivõrd tajub kooli kui tervikut ning selle sotsiaalset funktsiooni.¹⁴¹ Ainekeskse lähenemise pooldajad arvasid, et õpetamine on kunst, mille eeldused on suuresti sünnipärased. Nende lähenemist illustreeris

¹³⁶ *The Yearbook of Education*, 1963, lk. 126.

¹³⁷ ingl. k. *Three R's (reading, writing, arithmetic)*.

¹³⁸ 20. sajandit on nimetatud lapse sajandiks samanimelise E. Key teose järgi (ilmus 1900).

¹³⁹ *The Yearbook of Education*, 1963, lk. 4.

¹⁴⁰ J. I. Goodlad. *Educating Teachers: Getting It Right the First Time. The Role of the University in the Preparation of Teachers*. Toim. A. R. Roth. Falmer Press, 1999, lk. 8.

¹⁴¹ *The Yearbook of Education*, 1963, lk. 14; J. F. Fulton. *Teachers – Made not Born? Teacher Education. Major Themes in Education, II*. Toim. D. Hartley; M. Whitehead. London: Routledge, 2006, lk. 338–339.

argument "õpetajaks sünnitakse"¹⁴² ning seetõttu sai õpetajate hariduse sisu olla eelkõige ainealaste teadmiste andmine. See vastuolu põhineb õpetajakoolituse igipõlisel dihhotoomial: kas õpetamine on kunst või teadus?

Teine ja mitte vähem oluline probleem oli õpetajakoolituse institutsionaalne kuuluvus. Paljudes riikides olid kiriku ja riigi vahelised suhted pingestunud, mis jättis lahtiseks ka õpetajakoolituse kuuluvuse.

Suhteliselt radikaalsete ning uuendusmeelsetena paistsid silma algkooliõpetajate seminarid, eriti Prantsusmaal (normaalkoolid) ning Saksamaal (seminarid). Kontrastiks neile suhteliselt autonoomsetele ja ilmalikele õppeasutustele oli anglikaani kiriku rüpes arenenud õpetajaharidus. Ameerika Ühendriikides ilmnes aga kogu 19. sajandi vältel tugev püüdlus haridust kirikust lahutada.

Püüe suunata õppeasutuste ilmalikku või konfessionaalset kuuluvust oli valdav, kuna sellest sõltus õpetajahariduseks sobivate inimeste värbamine. Nii näiteks pidas anglikaani kirik sobivateks õpetajakandidaatideks vaid kristlasi ning nende õpetajate seminarid pidid kandma samasugust kristlikku meelsust, nagu see oli valdavaks koolideski.¹⁴³ Õppeasutuse ilmalik või konfessionaalne kuuluvus määras loomulikult ära ka õpetuse sisu.

Vastuolud riigi ja kiriku vahel ning ühiskonnaelu suurem sekulariseerimine muutis õpetajakoolituse üha enam riiklikuks prioriteediks. Õpetaja meelsust ja tegevusmustreid loodeti mõjutada eelkõige riiklike õppeasutuste võrgu kaudu. Rohkem kui teiste professionide puhul, oli selles valdkonnas riikliku ülalpidamisega õppekohti, samuti kaasnesid õpetajaametiga suuremad sotsiaalsed garantiid.

Universaalse tendentsina avaldus 19. sajandi keskkooliõpetajate ettevalmistuses püüe koondada see ülikoolidesse või tõsta senised õpetajakoolituse institutsioonid ülikooli staatusse.¹⁴⁴ See andis omakorda tugeva tõuke pedagoogika sekulariseerumisele ning arengule iseseisva teadusvaldkonnana. Kuigi esialgu moodustas pedagoogika ühe osa keelte-, teoloogia- ja filosoofiastuudiumist, hakkas Euroopa ülikoolidesse tekkima ka nn. puhtaid pedagoogika professuure. Selleks et kõrgema astme õpetaja ametisse kandideerida, ei tulnud enam esmalt teoloogiks saada, ning keskkooliõpetajaid hakati tunnustama eraldiseisva professionina.

Kolmanda probleemideringi moodustas õpetaja staatus ühiskonnas, mis omakorda määras ära õpetajaks õppimise populaarsuse ning õpetajaks pürgijate soolise ja sotsiaalse tausta. Õpetajaameti madalast staatusest läbi ajaloo, selle professioni marginaalsusest nagu ka sellest, et õpetajate ettevalmistus on paljudes ülikoolides unarusse jäetud valdkond, on kirjutatud palju.¹⁴⁵ On allikaid, mis räägivad õpetajakutse arengust kui pidevate konfliktide jadast, kus iga ük-

¹⁴² *The Yearbook of Education*, 1963, lk. 14; L. Jones. *Training of Teachers in England and Wales*. Oxford, 1924, lk. 121.

¹⁴³ *The Yearbook of Education*, 1963, lk. 10.

¹⁴⁴ Samas, lk. 14.

¹⁴⁵ J. I. Goodlad. *Educating Teachers: Getting It Right the First Time*; D. Labaree. *The Lowly Status of Education Schools*; Null, J. W. *Curriculum for Teachers: Four Traditions Within Pedagogical Philosophy*. *Educational Studies*, 2007, 42 (1).

siku õpetaja panus ja roll on olnud teisejärguline.¹⁴⁶ Õpetajaskonda on iseloomustatud kui muutustega kohanejaid ja kaasaminejaid, mitte aga kui muutuste algatajad ja juhtijad. Kuni 20. sajandi alguseni peeti õpetajaid ühiskonna- ja haridusuuenduste suhtes inertseteks ning konservatiivseteks, alles õpetajate masskoolituse algus ning esimeste kutseliitude tekkimine andis õpetajatele võimaluse oma arvamust ning kodanikupositsiooni julgelt kujundada ja avaldada. Bereday (1963) sõnul ei saa ükski profession arenda kiiremini kui selle valdkonna teaduslikud baaskäsitlused ja institutsionaalsed raamid. Just pedagoogika areng teadusliku distsipliinina loob aluse ka õpetajate professionaalsele arengule ja kogukonnaidentiteedile.¹⁴⁷

19. sajandi teist poolt peetakse õpetajaameti feminiseerumise rajajooneks, millega kaasnesid mõningad muutused õpetajakoolituses. Kuna naisõpetajate karjäär jäi abiellumisest tingitud ametist lahkumise tõttu tavapäraselt suhteliselt lühikeseks, püsis õpetajate järele pidev kõrge nõudlus, mistõttu pidid vastavad õppeasutused tagama noorte õpetajate järelkasvu tihtipeale „kiiresti ja odavalt“. Samuti sisenes professioni üha enam töölis- ning keskklassi taustaga õpetajaid.¹⁴⁸ Ambitsioonikam osa lihtrahvast hakkas nägema riigi toel omandatud õpetajahariduse kaudu võimalust sotsiaalseks mobiilsuseks.

“Vabade kunstide” ja “ametikoolituse” vastandamine hoidis ka 1920.–30. aastate õpetajakoolituses pidevalt päevakorras küsimuse, milline on ideaalne suhe õpetaja aineteadmiste ja pedagoogilis-praktiliste teadmiste vahel. Eriti puudutas see keskkooliõpetajate ettevalmistust, kus eriala- ja pedagoogiliste ainete range vastandamine hakkas taanduma alles Teise maailmasõja järgselt. USA-s kujunes selle vastuolu metafooriks väljend, et 120. tänav, mis eraldab Columbia Ülikooli Õpetajate Kolledžit põhikampusest, ”on kõige laiem tänav maailmas.”¹⁴⁹ Sellega väljendati raskusi, mis tekkisid pedagoogika ja õpetajakoolituse suhestamisel traditsiooniliste ülikoolidistsipliinidega.

Teine iseloomulik tendents, millele osutab ka Robert Cowen,¹⁵⁰ oli, et 1920. aastateks kujunes õpetajaskonnas välja kaks selgesti eristatavat rühma. Esimene grupp koosnes tüüpiliselt algkooli lõpetamise järel ühe- või kaheaastastes õpetajate seminarides ja nn. normaalkoolides õppinud naisõpetajatest, kes siirdusid tööle algkoolidesse. Teine, üldjuhul ülikooliharidusega meesõpetajate rühm töötas akadeemilise suunilusega keskkoolides. Need kaks rühma moodustasid “kui mitte kaks eraldiseisvat professioni, siis vähemalt kaks täiesti eraldi vere-ringet”, rõhutab Cowen¹⁵¹. Nende erinev ettevalmistus tõi kaasa olukorra, kus

¹⁴⁶ P. Gardner. Classroom Teachers and Educational Change 1876–1996. *Reader in History of Education*. Toim. G. McCulloch. Routledge, 2005, lk. 214.

¹⁴⁷ *The Yearbook of Education*, 1963, lk. 14.

¹⁴⁸ D. F. Labaree. *The Lowly Status of Education Schools*, lk. 446.

¹⁴⁹ D. Ravitch. A Brief History of Teacher Professionalism. White House Conference on Preparing Tomorrow's Teachers, 2003.

¹⁵⁰ R. Cowen. Socrates Was Right? Teacher Education Systems and the State. *Teacher Education. Major Themes in Education V*. Toim. D. Hartley; M. Whitehead. Routledge, 2006, lk. 8–9.

¹⁵¹ Samas.

üks osa õpetajatest oli “treenitud, kuid mitte haritud ning teine osa haritud, kuid mitte koolitööks ettevalmistatud.”¹⁵² Naisõpetajad olid madalama ühiskondliku positsiooni ja tasustamisega.

Kirjeldatud õpetajate staatuste erinevus levis laialdaselt kahe maailmasõja vahelisel perioodil. Vastuolusid ja teatud dissonantsi selle süsteemi juures hakati täheldama alles pärast Teist maailmasõda, eelkõige Põhja-Euroopa maades, samuti USA-s ja Kanadas. Ühelt poolt seondus see koolikohustuse pikenedamisega. Massikooliks kujunenud põhikoolis õpetasid nii seminari taustaga klassiõpetajad kui ülikoolist tulnud aineõpetajad. Teiselt poolt seostus vastandumise leevenemine uue demokraatliku ühiskonnakorralduse konstrueerimise ideega. Õpetaja professionis hakati nägema sotsiaalse mobiilsuse vahendit ja võimendajat ühiskonnas. Senised kaks eraldiseisvat suletud süsteemi reformiti tervikuks seeläbi, et kogu õpetajakoolitus koondati ülikoolide juurde või vähemalt ülikoolide mõjusfääri.¹⁵³

Selleks, et selgitada Eesti õpetajakoolituse sisulisi ja vormilisi traditsioone ning kasvatusteaduslikku mõtet enim mõjutanud eeskujud, tulevad järgnevalt vaatluse alla Saksamaa, Ameerika Ühendriikide, Inglismaa, Soome ja Venemaa õpetajakoolituse arengud.

I.3. Saksamaa

I.3.1. Õpetajakoolituse areng ja seda mõjutanud ideed kuni Esimese maailmasõjani

Euroopa kultuuriruumis kujunes kõige olulisemaks eeskujuks Preisi haridussüsteem, mis kehtestas esimesena kohustusliku alghariduse. 1736. aastal vastu võetud „Principia Regulatoria“ sätestas algkooli toimimise üldpõhimõtted ja algkooliõpetajale esitatavad nõuded.¹⁵⁴

18. sajandi teisel poolel hakkas õpetajaamet Saksamaal emantsipeeruma, omandades iseseisva professioni staatuse. Kui varem oli tavapärane, et õpetajana töötamine oli esimene aste vaimulikukarjääris, siis haridussüsteemi ilmalikustumisega muutus ka õpetajaameti staatus. 1794. aasta *Allgemeine Landrecht* kuulutas kõik koolid ja ülikoolid riigi institutsioonideks.¹⁵⁵ Riikliku keskkoolivõrgu arendamiseks, juhtimiseks ja järelevalveks loodi nn. *Oberschul-kollegium*, mis viis peatselt sisse riiklikud keskkooli lõpueksamid ja sõnastas keskkooliõpetaja kutse omistamise nõuded. Saksa gümnaasiumiõpetajate

¹⁵² Ingl. k. “educated and not trained and the other trained and not educated”, vt. J. Fulton. *Teachers – Made Not Born? Teacher Education. Major Themes in Education II*. Toim. D. Hartley; M. Whitehead, lk. 339.

¹⁵³ H. Judge; M. Lemosse; L. Paine; M. Sedlak. *The University and Teachers: France, the United States, England. Oxford Studies in Comparative Education*, 1994, 4 (1/2).

¹⁵⁴ J. Van Horn Melton. *Absolutism and the Eighteenth-century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge, 2002, lk. 47.

¹⁵⁵ J. Russell. *German Higher Schools – The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany*. New York, 1899, lk. 353.

ettevalmistamises kujunes oluliseks 1810. aastal vastu võetud Humboldti reformikava, mille raames viidi sisse õpetaja kutseksam (*examen pro facultate docendi*).¹⁵⁶ See lõi eelduse, et gümnaasiumiõpetajatest kujunes 19. sajandi vältel autonoomne, õiguslikult reguleeritud ja kaitstud professioon.

Saksakeelsele Euroopale andsid eelise August Hermann Francke (1663–1727), Johann Bernhard Basedowi (1724–1790), Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Johann Friedrich Herbarti (1776–1841) jt. uuendusmeelsed pedagoogilised ideed. Õpetamisest sai teadus, ei piisanud vaid ainevaldkonna heast tundmisest, tarvis oli omandada ka õpetamise kunst. Üks oluline murrang, mille pedagoogika kui teaduse areng kaasa tõi, oli see, et enam polnud tarvis pingsalt otsida kaasasündinud andega õpetajaid. Pedagoogikateadus lõi võimaluse ka keskpäraseid õpetajakandidaate väga edukateks õpetajateks koolitada.¹⁵⁷ Saksamaal tähendas see, et koos institutsionaalse arenguga avarus ka õpetajakoolituse sisu ning töötati välja kutsekvalifikatsiooni omistamise põhimõtted. Õpetajaameti omandanutes said riigiteenistujad koos teatud sotsiaalsete hüvedega, mis tõi kaasa nende märkimisväärse prestiiži tõusu ja muutis omaaegsed Preisi koolid parimaks Euroopas.¹⁵⁸

Kasvatusteadust (*Erziehungswissenschaft*) formaalse ülikoolidistsipliinina hakati Saksamaal tunnustama 18. sajandi teisel poolel, mil asutati esimene pedagoogika õppetool Halle ülikoolis (1779), kümmekond aastat hiljem loodi järgmine pedagoogika õppetool Marburgi ülikoolis.¹⁵⁹ Nende teke oli seotud valgustusaja filantropismi liikumisega. Tollane Preisi haridusminister von Zedlitz oli oma vaadetelt filantropist, mistõttu määras ka ülikoolidesse pedagoogika õppetooli hoidjaks oma mõttekaaslased. Samuti on teada, et Königsbergi ülikoolis luges mõnda aega pedagoogikaloenguid Immanuel Kant, toetudes Basedowi õpikule.¹⁶⁰ 18. sajandi saksa pedagoogikateadus arenes eelkõige silmapaistvate praktikute toel, samal ajal vähenes tasapisi teoloogide osakaal kasvatusteadustes ning tõusis filosoofide (Humboldt, Schleiermacher, Fichte jt.) mõju.¹⁶¹

Pedagoogika kui teadusdistsipliini identiteedi kujunemist mõjutas oluliselt Königsbergi ja Göttingeni ülikooli pedagoogikaproffessor Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Herbarti ja tema koolkonna mõjul arenes pedagoogika struktureeritud teadusharuks. Esmakordselt hakati kombineerima mõisteid õpe-

¹⁵⁶ J. Russell. *German Higher Schools – The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany*, lk. 363; M. Fiebert; I. Kunze. *Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung*. Münster, 2005, lk. 38.

¹⁵⁷ J. Brubacher. *A History of the Problems of Education*, lk. 504.

¹⁵⁸ Samas.

¹⁵⁹ I. Willke. *Lärarstolar i pedagogik vid europeiska universitet*. Stockholm, 1975, lk. 36.

¹⁶⁰ Samas.

¹⁶¹ *Pädagogisches Gedenkgut bei Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach*. Toim. H. ja W. Schuffenhauer. Berlin, 1984, lk. 17.

tamine ja kasvatus, osutades asjaolule, et õpetamine ühtlasi kasvatab.¹⁶² Saabudes Königsbergi Ülikooli 1809. aastal, võttis ta pedagoogika ja filosoofiakursuste õpetamise Kantilt üle. Edasijõudnud üliõpilastele avas Herbart Königsbergi Ülikoolis pedagoogilise seminari, mille juurde kuulus ka praktikakool.¹⁶³ Harjutuskoolis kuulatud ja antud tundide üle arutleti seminaris, millega loodi eeskjuju õpetaja pedagoogilise tegevuse analüüsiks. Herbarti taotlused harmoneerusid W. v. Humboldti algatatud preisi üldise haridusreformiga 1809/10.

Herbarti vaated mõjutasid otseselt filosoofia- ja pedagoogikakäsitlust Tartu Ülikoolis. Vahendajateks olid tema kaasaegne ja kolleeg G. B. Jäsche¹⁶⁴ ning tema õpilane L. v. Strümpell, kelle ülesandeks oli lugeda loenguid ja korraldada õppetööd keskkooliõpetajaid ettevalmistavas Pedagoogilis-filoloogilises Seminaris (1821–1856).¹⁶⁵ Nii ulatusid ja kinnistusid Herbarti ideed kui ka Königsbergi pedagoogika seminari kogemus Eestis.

Saksamaal toimus õpetajate ettevalmistamine kuni 20. sajandi alguseni kaksikteed pidi – algkooliõpetajad said oma ettevalmistuse õpetajate seminarides (*Lehrer-Seminar*), keskkooliõpetajate koolitus toimus ülikoolides. Esimesed teated õpetajate erialasest ettevalmistamisest pärinevad aastast 1707, mil August Hermann Francke (1663–1727) alustas Halle Ülikooli juurde loodud seminaris tulevaste õpetajate koolitamist. 1734. aastal loodi Göttingeni Ülikooli *seminarium philologicum*, kus gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamist juhtis tuntud humanist ja õpetlane ning endine gümnaasiumidirektor Johann Matthias Gesner.¹⁶⁶ Preisimaa gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamise aluspõhimõtted sõnastas F. Gedike 1790. aastal, mida hilisemad uurijad on nimetanud gümnaasiumiõpetajate ettevalmistuse “Magna Chartaks,” mille sisu omab pedagoogilist väärtust ka järgnevatel perioodidel.¹⁶⁷ Selles kirjeldatakse nii korralduslikke (vastuvõtu- ja lõpetamistingimused, õppetöö ülesehitus, õppejõudude koosseis) kui sisulisi nõudeid gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamisel (pedagoogiliste ja teoreetiliste ainete osakaal, tundide külastamine ja kollegiaalsed arutelud).

Keskkooliõpetajaid ettevalmistavate institutsioonide arenguga kaasnes paratamatult see, et õpetajaskonnast hakkas kujunema iseseisev profession. Aina enam jõudsid õpetuse keskmesse uushumanistlikud seisukohad. Üks iseloomulikumaid taotlusi uushumanistidele oli filoloogia eelisarendamine ning vastandamine teoloogiale, millega kaasnes Saksa ülikoolide üldine kaasajastamine ning uute erialade teke. Ilmekaim näide sellest oli Friedrich August

¹⁶² Baseerub Herbarti kontseptsioonil ‘educational teaching’, vt. N. Hilgenheger. Johann Friedrich Herbart. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, 1993, XXIII (3/4), lk. 653.

¹⁶³ H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*, lk. 29–31.

¹⁶⁴ Vt. J. F. Herbarti 6 kirja G. B. Jäschele perioodist 1828–1832. TÜ KHO F 3, Mrg DLXXX, l. 84–95.

¹⁶⁵ *Universitatis Tartuensis 1632–2007*, lk. 178–179.

¹⁶⁶ H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*, lk. 9.

¹⁶⁷ Samas, lk. 11.

Wolffi (1759–1824) asutatud Filoloogiline Seminar Halle Ülikooli juures 1787. aastal, mis püüdis gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamisel põhirõhu panna keeleteaduslikule ettevalmistusele ja uurimistöole.¹⁶⁸ Wolffi seminari on peetud eeskujuks kõigile hilisematele ülikoolide juures tegutsenud filoloogilistele seminaridele ning selle lõpetanud kujunesid uushumanistliku haridusreformi kandjateks Preisimaal.¹⁶⁹

Alates 18. sajandi lõpust võimaldasid Saksamaa ülikoolid gümnaasiumiõpetaja ettevalmistust kõigis gümnaasiumiastme ainetes. Erialaõpingud kestsid vähemalt kolm aastat, misjärel tuli sooritada kutseksam riikliku komisjoni ees. Selleks loodi kõigis piirkondades riiklikud kutsekomisjonid, kuhu kuulusid ainevaldkonna tundjad ülikoolidest, koolide direktorid, kooliinspektorid jt. Õpetajaks pürgijate teadmisi hinnati pedagoogikas, filosoofias, saksa keeles ja kirjanduses, religioonis ja õpetatavas aines.¹⁷⁰ Viimases jaotati eksamisooritajad kaheks: keele- ja ajaloo valdkonna ning loodusteaduste ja matemaatika valdkonna õpetajateks. Üldlevinud oli õpetaja ettevalmistus vähemalt nelja õppeaine õpetamiseks keskkoolis, kaht neist õpiti süvendatult (peaaine), kaht kõrvalainena. Preisimaal töötas 19. sajandi algul 10 riiklikku eksamikomisjoni, enamik neist suuremates ülikoolilinnades. Õpetajaeksami sooritaja võis valida komisjoni kas oma sünnilinna või elupiirkonna järgi.¹⁷¹ 1810. aastal sisseviidud kutseksami süsteemi hakati peatselt muutma, sest esitatavad nõuded ei olnud ülikoolistudiumi lõpetanutele jõukohased. Kui eksami suulise ja kirjaliku osaga tuldi toime, ebaõnnestus paljudel ettenähtud praktiline näidistund eksamikomisjoni ees. See sundis korrigeerima nii eksaminõudeid kui õpetajate ettevalmistuse sisu. Esmalt viidi sisse praktika-aasta (1826), mille vältel tulevane õpetaja pidi töötama kogunud õpetaja käe all vähemalt 8-tunnise nädalakoormusega, millele lisandusid tunnikülastused, osalemine õpetajate koosolekutel, tundide ettevalmistus.¹⁷² Peatselt selgus, et sellestki meetmest jääb pedagoogiliste teadmiste ja praktiliste oskuste omandamisel väheseks. Alates 1890. aastast rakendati Preisimaal 2-tsüklilist pedagoogilise õppe mudelit.¹⁷³ See kujunes eeskujuks mitmetele teistele riikidele, sh. Eestile esimese omariiklusperioodi õpetajakoolituses.

1890. aasta mudeli kohaselt loodi keskkooliõpetajate ettevalmistuseks spetsiaalsed seminarid, kuhu võeti vastu akadeemilise studiumi lõpetanud ning ühe aasta vältel anti ettevalmistus üldpedagoogilistes ja -didaktilistes küsimustes. Sellele järgnes õpetaja kutseksam komisjoni ees ning 1-aastane pedagoogiline

¹⁶⁸ J. Lynch. *The Birth of a Profession: German Grammar School Teachers and New Humanism*. *Comparative Education Review*, 1972, 16 (1), lk. 90.

¹⁶⁹ H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*, lk. 9.

¹⁷⁰ J. Russell. *German Higher Schools – The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany*, lk. 356.

¹⁷¹ Samas, lk. 358.

¹⁷² H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*, lk. 32–35.

¹⁷³ Samas, lk. 48.

praktika. Keskkooliõpetajate seminarid olid riiklikul ülalpidamisel ning üliõpilastele maksti stipendiumi. Kuigi seminarid olid riiklikud, esines nende korralduses erinevusi. Osa piirkondi eelistas provintsi koolivalitsuste juures tegutsemaid nn. ringkonnaseminare (*Bezirkseminar*), teine osa piirkondi lõi seminarid juhtivate gümnaasiumide või reaalgümnaasiumide juurde, kus vastutus noorte õpetajate ettevalmistamise eest langes koolile. Kolmas liik seminare loodi ülikoolide juurde, millest silmapaistvamad olid Leipzigi, Jena ja Giesseni seminarid.¹⁷⁴ Just viimasest kujunes mudel, mida järgisid hiljem paljud teisedki ülikoolid. Reeglina töötasid sellised seminarid tihedas koostöös gümnaasiumidega ning seminari direktor tegutses paralleelselt gümnaasiumiõpetaja ja ülikooli professorina. Siitpeale kujunes välja õpetajakoolituse mudel, mis püüdis harmoneerida kõiki esmaõppe komponente. Varasemast enam olid omavahel integreeritud eriala- ja pedagoogikaõpingud ning koolipraktika. Sellega seoses tõstatas mitmetes Saksamaa ülikoolides küsimus pedagoogika õppetoolide loomise vajadusest. 1911. aastal ilmunud teoses pakkus Berliini ülikooli filosoofia- ja pedagoogikaprofessor F. Paulsen välja idee, et traditsiooniliste filosoofia õppetoolide (teoreetiline ja ajalooline) kõrvale võiks luua pedagoogikaga tegeleva praktilise filosoofia õppetooli. Päril iseseisvast pedagoogika õppetoolist Paulsen veel ei rääkinud, põhjusel, et “ilma filosoofiata pole pedagoogikat.”¹⁷⁵ Siiski tuli sellesse mõttelaadi kiire muutus vahetult enne Esimest maailmasõda, mil keskkooliõpetajate ettevalmistuses toimus järjekordne reform, mille algatajaks oli Preisi haridusametnik K. Reinhardt. Nimelt pikendati keskkooliõpetajate ettevalmistust seminarides kahe aastani, muutus ka kutseeksami vorm ja sisu. Alates 1917. aastast hakati seda nimetama pedagoogika eksamiks (*Pädagogische Prüfung*), mis tuli sooritada kaheaastase ettevalmistuse järel ning mis omakorda koosnes kahest osast: näidistunnist koos kirjaliku tunnikavaga ning suulisest eksamist pedagoogikas.¹⁷⁶ Reinhardti reformile reageerisid paljud Saksamaa ülikoolid sellega, et hakati looma pedagoogika õppetoole, nende massilisem areng jäi siiski 1920. aastatesse.¹⁷⁷

Euroopa haridusmõtte arengule, sh. õpetajakoolitusele avaldasid 20. sajandi esimestel kümnenditel suurt mõju Saksa eksperimentaal- ja töökooli pedagoogika suunad.

Eksperimentaalpedagoogika, eelkõige oma Saksa esindajate Wilhelm August Lay (1862–1926) ja Ernst Meumanni (1862–1915) näol keskendus õpilase psüühilise ja kehalise arengu tundmaõppimisele vaatluste ja eksperimentide teel.¹⁷⁸ Nii rõhutas Lay, et “pedagoogika saab areneda ainult teaduse valguses,

¹⁷⁴ J. Russell. *German Higher Schools – The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany*, lk. 365–368.

¹⁷⁵ H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*, lk. 65.

¹⁷⁶ Samas, lk. 57.

¹⁷⁷ I. Willke. Education as a Field of Study. *International Encyclopaedia of Education*. Eds. T. Husen; T. N. Postlethwaite. Oxford, 1989.

¹⁷⁸ J. Oelkers. *Die grosse Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt, 1989, lk. 177–178.

mitte romantilises hämaruses,” vastandudes seega samal ajal levinud irratsionaalsetele ja müstitsismi sugemetega pedagoogikavooludele.¹⁷⁹

Müncheni Ülikooli pedagoogikaproffessor Georg Kerschensteiner (1854–1932) esindas töökooli pedagoogika suunda. Hariduskorraldust mõjutasid tema ideed tööõpetusest nii iseseisva õppeaine kui õpetamise printsiibina. Kutseõppe eesmärgil rajatud Müncheni täienduskoolid (*Fortbildungsschule*) said eeskujuks paljudele teistele riikidele.¹⁸⁰

Nende ideede retseptsioon Eesti õpetajakoolituses oli erakordselt tugev. Nimetatud autorite vaated kujunesid peamiseks teoreetiliseks baasiks õpetajakoolituse kursuste ülesehituses, samuti olid keskmes õppekirjanduse valikul. Nii tõlgiti Lay “Eksperimentaalne pedagoogika” juba 1924. aastal Alfred Koorti poolt eesti keelde,¹⁸¹ Meumanni ja Kerschensteineri õpikud olid kogu omariikluserioodi vältel pedagoogikakursuste kirjandusnimistutes. Töökooli ideede levikule andis hoogu ka 1918. aasta kevadel Eestit külastanud Müncheni Ülikooli pedagoogikaproffessori Kerschensteineri visiit ning selle raames TÜ aulas peetud loeng “Alte und neue Bestrebungen zur Schulreform.”¹⁸² Nii Kerschensteineri kui kogu saksa reformpedagoogika mõjusid Eesti õpetajaharidusele on toonitanud oma seisukohtades eelkõige J. Tork,¹⁸³ A. Koort¹⁸⁴ ja J. Käis.¹⁸⁵

I.3.2. Saksamaa õpetajakoolitus maailmasõdade vahelisel ajal

Weimari Vabariigi loomisel 1919 kerkis päevakorda küsimus üldise rahvahariduse taseme tõstmisest, millega pidi kaasnema reform õpetajate ettevalmistuses. Nii määras 1919. a. põhiseadus kindlaks, et “õpetajate ettevalmistust tuleb nende põhimõtete järele teostada, mis üldiselt kõrgema hariduse kohta maksvad on.”¹⁸⁶ See tähendas, et tulevaste õpetajate koolitus pidi toimuma keskkooli baasil asutatud õppeasutustes. Juba väljakujunenud seminaride ja ülikoolide kõrvale tekkis kolmas õppeasutuse tüüp – pedagoogiumid e. pedagoogilised akadeemiad.

¹⁷⁹ A. Elango. *Pedagoogika ajalugu*, lk. 123.

¹⁸⁰ H. Röhrs. Georg Kerschensteiner. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, 1993, XXIII (3/4), lk. 808.

¹⁸¹ W. A. Lay. *Eksperimentaalne pedagoogika: eriti silmas pidades kasvatus teo kaudu*. Tõlkinud ja saatesõna kirjutanud A. Koort. Tartu, 1924.

¹⁸² M. Krebs. *Georg Kerschensteiner im internationalen Pädagogischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Klinkhard, 2004, lk. 42.

¹⁸³ J. Tork. Georg Kerschensteineri arengutee. *Kasvatus*, 1932, nr. 5, lk. 195–200.

¹⁸⁴ A. Koort. Kasvatuse ja õpetuse meetodilise põhiprintsiibi kujunemisest uuenduspedagoogikas. *Kasvatus*, 1936, nr. 6, lk. 1–20.

¹⁸⁵ J. Käis. Algkooliõpetajate ettevalmistuse pedagoogilised ja sotsiaalsed alused. *Kasvatus*, 1930, nr. 5, lk. 228–237.

¹⁸⁶ H. Hierdeis. *Erziehung, Anspruch, Wirklichkeit. Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik*, 1971, lk. 151.

Kõige ebakindlamas olukorras olid rahvakooliõpetajaid ettevalmistavad seminarid, mis töötasid 6–7-aastase põhikooli baasil. Seminari õppeaeg kestis 6 aastat, mil paralleelselt üldkeskharidusega omandati õpetajatööks vajalikud kutseoskused. 1920. aastate teisel poolel sattusid need seminarid terava kriitika alla. Leiti, et seminar on ebasobiv koolitüüp, mis püüab anda nii üld- kui ka kutseharidust ainult kuue õppeaasta jooksul.¹⁸⁷ Üld- ja kutseharidus ei peaks esinema mitte teineteise kõrval, vaid järel, kuna neid korraga käsitledes kannatab mõlema põhjalikkus killustumise tõttu.¹⁸⁸ Ka ei vastanud rahvakooliõpetajate seminaride selline korraldus Weimari Vabariigi põhiseadusele. Kui võrd seminarid ei suutnud nende peale pandud ülesandeid täita, tuli need asendada uut tüüpi õpetajate ettevalmistusasutustega, mis põhineksid täielikul gümnaasiumiharidusel.

Diskussioon õpetajate seminaride ja akadeemilise õpetajakoolituse suuna vahel oli kogu Euroopas erakordselt elav ja selles andis suuresti tooni just Saksamaa 1920. aastate debatt (Stölzle, 1920; Spranger, 1920; Eckardt, 1927; Kaestner, 1929 jt.). Kogu diskussiooni vältel toonitati, et tähtis pole nn. teaduse õpetaja või uurija ettevalmistamine, mille vastu tuleb isegi võidelda, vaid isiksuse kujundamine, kellel peab olema arenenud väärtusteadvus, teaduslik hoiak ja -meelsus ning mõtlemisharjumus.¹⁸⁹ Samas rõhutati, et tuleb lahti saada ”paljast teadmiste kultuurist, õpetaja peab olema koolitatud tahtega, kindla praktilise pilgu ja osava käega.”¹⁹⁰

1920. aastatel ilmus rida käsitlusi uute, loodavate õppeasutuste missioonist ja tegevuspõhimõtetest. Neid pakkusid välja endine seminaridirektor E. Weber ning ülikooli professorid E. Spranger ning R. Stölzle jt. Lisaks toetas pedagoogiliste akadeemiate loomist tulihingeliselt Preisi haridusminister C. H. Becker ning noore vabariigi enda innukus reformide läbiviimisel.¹⁹¹

Weber nägi ette gümnaasiumiharidusel põhinevate 2-aastaste pedagoogiude rajamise, mille baasil on võimalik ülikoolis edasi õppida. Pearõhk on pedagoogilistel distsipliinidel ning sellega seotud praktilal harjutuskoolis.¹⁹² Loodud akadeemiad pidid ”juhatama kätte arusaamise ainest, selle ulatusest ja meetoditest. Selle juures jääb tähtis koht isetegevusele, mis garanteerib, et omandatud teadmisharu ei oleks ainult sisse drillitud.”¹⁹³

¹⁸⁷ P. Kaestner. *Von Wesen d. neuer Lehrerbildung*. Berlin, 1929, lk. 9; A. Eckardt. *Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschland*. Weimar, 1927, lk. 4.

¹⁸⁸ A. Eckardt. *Der gegenwärtige Stand der neuen Lehrerbildung in den einzelnen Ländern Deutschland*. Weimar, 1927, lk. 5.

¹⁸⁹ *Hochschulreform u. wissenschaftliche Ausbildung der Philologen. Denkschrift des Verbandes d. Deutschen Hohen Schulen und des Deutschen Philologen Verbandes*. Leipzig. 1931, lk. 17–18.

¹⁹⁰ Samas.

¹⁹¹ H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*, lk. 100.

¹⁹² E. Weber. *Lehrerbildung als Organismus*, lk. 36.

¹⁹³ P. Kaestner. *Von Wesen d. neuer Lehrerbildung*, lk. 16.

Üksmeelselt rõhutati, et pedagoogilised akadeemiad peaksid kujunema ühtlasi ka uurimisasutusteks ja seisma võimalikult lähedal tööle ülikoolis. Nii nähti õpetajakoolitust pedagoogilistes akadeemias kui tervikut, kus ei vastandataks õpetaja pedagoogilist ja uurimuslikku tegevust.¹⁹⁴ Olulise tähtsuse säilitasid harjutuskoolid, mis pidid kogu pedagoogilise ettevalmistuse aja kestel pakkuma võimalusi vaatlusteks ja praktikaks koolis, olles pedagoogiliste akadeemiatega samamoodi seotud kui kliinikud arstiteaduse alal.¹⁹⁵

Pedagoogiliste akadeemiate loomise ideestik haakus ka keskkooliõpetajate ettevalmistusega, kuna nii mõnedki reformijad nägid seda õppeasutust ühe osana gümnaasiumiõpetajate koolituses. Sellist lähenemist toetas ka Weimari Vabariigi ametlik hariduspoliitika, mis rõhutas, et "uue kooli eelduseks on ühtne õpetajate ettevalmistussüsteem."¹⁹⁶ Nii pakuti välja ideid, mille kohaselt tulevased gümnaasiumiõpetajad alustaksid esmalt kasvatusteaduslike õpingutega pedagoogilistes akadeemias (2–4 semestrit), misjärel jätkaksid aineõpinguid ülikoolis. Kuigipalju poolehoidu need ettepanekud ei leidnud, mistõttu akadeemiate eluiga osutus väga lühikeseks.

Pedagoogiliste akadeemiate mudel realiseeruski eeskätt Preisimaal, kus 1920. aastate teisel poolel loodi 15 sellist õppeasutust. Kuigi õpetajaskond oli nende loomise otstarbekuses kahtleval seisukohal ja hoiatas nii kuluka ettevõtmise eest, jäi valitsus enesele kindlaks ning nelja aasta vältel loodi uute akadeemiate korpused koos õppehoonete, -vahendite ja siseseadetega.¹⁹⁷ Kiirustades loodud pedagoogiliste akadeemiate võrk osutus elujõuetuks ning juba 1931. aastal algas nende koondamine, põhjuseks majanduslik kitsikus ja õpetajate üleproduktioon. 1932. aasta kevadeks oli 15-st akadeemiast suletud 9 ning 60% õppejõududest kaotas töö.¹⁹⁸ Allesjäänud pedagoogilised akadeemiad kujundati hiljem natsionaalsotsialistide poolt ümber abituuriumil põhinevateks õpetajakoolituse kõrgkoolideks (*Hochschule für Lehrerbildung*). Need õppeasutused töötasid kas ülikoolide juures või iseseisvate õppeasutustena. Fašistlik režiim nägi ette muutusi õppesisus, lisandus rassiõpetus ning loodi poliitilise pedagoogika õppetoolid.¹⁹⁹

Keskkooliõpetajaid valmistasid Weimari Vabariigis ette ülikoolid ja ringkonnaseminarid. Haridussüsteemi detsentraliseerituse tõttu olid õppeasutused vabad otsustama õpetajate ettevalmistuse sisu ja korralduse üle. Õpetajakoolitust mõjutas märkimisväärselt 1924/25 õppeaastal toimunud keskkoolireform,²⁰⁰ mis lisas varasemate gümnaasiumitüüpide (humanitaar- ja reaalgümnaasiumid ning kutseõppesuunitlusega reaalkoolid) kõrvale neljanda tüübi – nn. saksa

¹⁹⁴ E. Spranger. *Gedanken über Lehrerbildung*, lk. 62.

¹⁹⁵ A. Riekel. *Die akademische Lehrerbildung*, lk. 21.

¹⁹⁶ H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*, lk. 102.

¹⁹⁷ Pedagoogiliste akadeemiate koondamine Preisimaal. *Kasvatus*, 1932, nr. 6, lk. 283–284.

¹⁹⁸ H. Blankertz. *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar, 1992, lk. 241.

¹⁹⁹ *Geschichte der Erziehung*. Toim. K. H. Günter jt. Berlin, 1987, lk. 643.

²⁰⁰ Kutsutakse selle initsiaatori tõttu H. Richerti gümnaasiumireformiks.

keskkooli (*Deutsche Oberschule*), kus põhirõhk oli uute keelte ja saksa kultuuri õpetamisel.²⁰¹ Sellega laienes nii peainete valik õppekavades kui ka üldainete orientatsioon, millele lisandus võrdlev saksa perspektiiv.

Õpetajakoolituse peamiseks diskussiooninaieks kujunesid pedagoogika- ja aineõpingute maht ja järgnevus, koolipraktika roll ja kestvus. Paralleelselt tuli tõrjuda pedagoogiliste akadeemiate eestkõnelejate rünnakuid, mis heitsid ülikoolidele ette liigset ainekesksust, elukaugust ning pedagoogilise ettevalmistuse nõrkust.²⁰² Nendele etteheidetele vastasid ülikoolid 1920.–30. aastatel mitmete märgukirjadega, mis selgitasid ja põhjendasid tehtud valikuid. Nii näiteks rõhutas Berliini Ülikooli 1925. aasta märgukiri, et "ülikoolis toimuva õpetajakoolituse keskmes peab olema teadus."²⁰³ Õpetajahariduse võtmevaldkondadena toodi välja pedagoogika ajalugu, lapse- ja noorsoopsühholoogia, ülddidaktika. Ainedidaktikat peeti Berliini Ülikoolis teisejärguliseks, põhjendades, et ka "teoloogile ei õpetata palvetamist mitte ülikoolis."²⁰⁴ Königsbergi Ülikool soovitas viitas oma märgukirjas 1929. aastast, et nende õpetajakoolituses on oluline just ainedidaktiline komponent ning ülikooli lõputööna väärtustatakse pedagoogilise sisuga kirjutisi.²⁰⁵ Leipzigi Ülikool pakkus õpetajakoolitust pärast neljandat semestrit algavas pedagoogilises seminaris. Selles töötas 17 erinevat erialaosakonda 27 õppejõuga, kellest paljud olid väljapaistvad keskkooliõpetajad või haridusametnikud.²⁰⁶ Leipzigi Ülikool loobus teadlikult ka harjutuskoolist, sest linnas oli üle 20 eritüübilise gümnaasiumi, kus üliõpilased said oma koolipraktikat sooritada.

Eeskujuna ülejäänud Euroopale pakkus Saksamaa õpetajate organiseerumine erialaliitusesse. Saanud alguse juba 19. sajandi keskel, hõlmas Saksa Õpetajate Liit 1927. aastaks 60% kogu õpetajaskonnast,²⁰⁷ mis räägib väga kaalukast partnerist haridusotsuste kujundamisel. Ka õpetajakoolituse ümberkorraldamisel ja nn. akademiseerumisel oli liidul selge visioon. Leiti, et gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamine peab toimuma ülikoolides, kuid selleks loodud erialateaduskondades või -osakondades. Seni tavapärane ja koolipraktikakauged õpetajakoolitus akadeemiliste ülikoolide filosoofiateaduskondades pidi asenduma pedagoogikateaduskondadega ning kestma vähemalt kaheksa semestrit.²⁰⁸ Saksa Õpetajate Liidu massilisus ja üliaktiivne osalemine ühiskondlikus elus ning seadusloomes sundis valitsust nende seisukohtadega arvestama.

Demokraatlikud ja liberaalsed ideed Saksa haridussüsteemis suruti maha pärast natsionaalsotsialistide võimuletulekut 1933. aastal. Algas haridussüsteemi

²⁰¹ H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*, lk. 85.

²⁰² Samas, lk. 103–106.

²⁰³ Samas, lk. 107.

²⁰⁴ Samas, lk. 108.

²⁰⁵ Samas, lk. 111–112.

²⁰⁶ Samas, lk. 115–117.

²⁰⁷ R. Bölling. *Volksschullehrer und Politik: der Deutsche Lehrerverein 1918–1933*. Göttingen, 1978, lk. 59.

²⁰⁸ Samas, lk. 169.

range tsentraliseerimine, ainuvalitsevaks sai natsionaalsotsialistlik hariduskontseptsioon. Keskkooliõpetajate ettevalmistuses nähti ette rida põhimõttelisi muutusi, mis sõnastati kahe järjestikuse direktiivina 1937. aastal.²⁰⁹ Nende kohaselt pidi tulevaste õpetajate koolitus toimuma järgneva skeemi alusel. Kõik õpetajad alustasid oma õpinguid üheaastase sissejuhatava kursusega õpetajakoolituse kõrgkoolis (*Hochschule für Lehrerbildung*). Selle aasta vältel õppisid koos nii tulevased alg- kui keskkooliõpetajad kasvatusteaduste üldkursusi ning läbisid esmase koolipraktika. Sissejuhatava aasta peamiseks eesmärgiks oli kujundada õpetajaskonnas ühtset natsionaalsotsialistlikku maailmavaadet, mida toetasid vastavad aluskursused, nagu rassi- ja eugeenikaõpetus, iseloomu- ja noorsookasvatus koos kõigile kohustuslike kehaliste harjutustega. Pärast sellist sissejuhatust asusid tulevased õpetajad õppima ülikoolide erialateaduskondadesse (vähemalt 3-aastane kursus) ning õpetaja ettevalmistus lõppes üheaastase koolipraktikaga. Kutseeksami sooritamist nägi 1937. aasta süsteem ette nii erialaõpingute järel (nn. teaduslik eksam) kui ka üheaastase koolipraktika järel (pedagoogiline eksam). Viimase läbiviimiseks oli kehtestatud range reglement, mis sätestas kirjaliku ja suulise eksami nõuded nagu ka komisjoni ees antava tundideseeria nii tuttavas kui võõras koolikeskkonnas. Vaatamata sellele, et teiseks sõja-aastaks olid seminarid õppijatest tühjad, vormus 1940. aasta lõpul veel üks reformikava,²¹⁰ millega muudeti seniste õppeasutuste nimetusi²¹¹ ning kujundati "perfektsionistlik näidismudel Suur-Saksa riigi hariduskorralduseks."²¹²

I.4. USA

I.4.1. Õpetajakoolituse areng ja seda mõjutanud ideed kuni Esimese maailmasõjani

Innustatuna preisi haridussüsteemist, loodi Ameerika Ühendriikides 19. sajandi teisel poolel õpetajaid ettevalmistavate õppeasutuste võrk. Erinevalt saksakeelsest terminist *Lehrer-Seminar* ja Inglismaal levinud *College*'ist, kasutati Ameerika Ühendriikides mõistet *Normal school*. Prantsuse keelealast pärit *ecole normale* tähendas mudelkooli ning võeti USA-s kasutusele 1839. aastal, mil loodi esimene riiklik õpetajaid ettevalmistav õppeasutus. Brubacheri väitel andis inspiratsiooni normaalkooli mõiste kasutuselevõtuks prantslase Victor Cousini raporti tõlge inglise keelde, mis vahendas preisi õpetajakoolituse ko-

²⁰⁹ *Richtlinien für die Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen*, 1937; *Reichsordnung der Pädagogischen Prüfung*, 1937; H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*, lk. 177–180.

²¹⁰ *Ordnung des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Höheren Schulen im Deutschen Reich*, 1940. H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*, lk. 180–182.

²¹¹ *Hochschulen für Lehrerbildung* muudeti õppeasutusteks nimega *Lehrerbildungsanstalten*.

²¹² H. Mandel. *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987*, lk. 212.

gemust.²¹³ Sama raporti mõju erinevate piirkondade õpetajahariduse arengule rõhutab Herbst.²¹⁴

Peamine eeskuju õpetajahariduse korraldamisel tuli Massachusettsist, kus James G. Carter ja Horace Mann käivitasid normaalkoolide võrgu, sellest ideest lähtusid ka paljud teised osariigid. 1875. aastaks levisid õpetajaid ettevalmistavad normaalkoolid üle Ühendriikide territooriumi. Õppeaeg oli nendes tavaliselt kaks aastat, mille vältel anti kõrvuti aineõpetusega ülevaade ka õpetamise meetoditest, kooli juhtimisest ning tulevasel õpetajal tuli anda ka tunde praktikabaasiks olevas koolis.²¹⁵

Pöördepunktiks Ameerika õpetajakoolituse ajaloos oli Kodusõda (1861–1865), mille järgselt hakati rahvuse konsolideerimise huvides panustama üldhariduse levikusse. Sellega seoses hakati esmakordselt rääkima ka õpetajahariduse formaliseerimisest. Peeti oluliseks kaardistada senine hea praktika ning selle kogemuse põhjal viia õpetajate ettevalmistusse sisse teatud standardid. Esimesed jõupingutused tehti selleks 1869. aastal, mil Ameerika normaalkoolide assotsiatsioon püüdis fikseerida esimesed standardid ning määras töökomisjoni, et determineerida kasvatusteaduste sisu.²¹⁶

Kodusõja järgselt hakkasid ka ülikoolid ja kolledžid tasapisi õpetajakoolitust tunnustama. Üha enam laienev keskkoolidevõrk vajas kvalifitseeritud tööjõudu, mida senised 2-aastased normaalkoolid anda ei suutnud. Keskkooliõpetajate ettevalmistamine hakkas toimuma kahel viisil. Osa normaalkooli muudeti 4-aastase õppeajaga rakenduskõrgkoolideks, kus omandati bakalaureusekraad ja õpetajaettevalmistus. Samuti loodi paljude ülikoolide juurde õpetajakoolituse osakonnad või kolledžid. Pedagoogikat hakati aktsepteerima kui akadeemilist distsipliini ja uurimisvaldkonda. Nii avati pedagoogika õppetool Iowa Ülikoolis 1873, Wisconsinis Ülikoolis 1879, Indianas ja Cornellis 1886.²¹⁷

Legitimeerimaks õpetaja professioni ühiskonnas, püüti Ameerikas juba 19. sajandil fikseerida kutsesobivuse nõudeid. Sajandi esimesel poolel olid need küll veel suhteliselt tagasihoidlikud. Kohalikud kooliringkonnad eeldasid tööle värvatavalt õpetajalt oma ainevaldkonna tundmist ning kõrget moraali. 1834. aastal sai Pennsylvania tuntuks esimese osariigina, kus õpetajalt nõuti ametisse astumisel kirjalikku testi sooritamist lugemises, kirjutamises ja aritmeetikas.²¹⁸ 1867. aastaks seadis enamik osariike sisse kohalikud kutseeksamid, mille põhjal anti välja sertifikaat antud piirkonnas õpetamiseks. Siiski jäi õpetajate sertifit-

²¹³ J. Brubacher. *A History of the Problems of Education*, lk. 479.

²¹⁴ J. Herbst. *And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalization in American Culture*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1989, lk. 35.

²¹⁵ G. Gutek. *A History of Western Educational Experience*. Waveland Press, 1995, lk. 474.

²¹⁶ W. Jeynes. *American Educational History. School, Society, and the Common Good*. New York: SAGE Publications, 2007, lk. 197.

²¹⁷ G. Gutek. *A History of Western Educational Experience*, lk. 476.

²¹⁸ D. Ravitch. *A Brief History of Teacher Professionalism*.

seerimine 19. sajandil ebaregulaarseks ning oli oma sisult varieeruv, mingit kindlat mustrit välja ei kujunenud.²¹⁹

1890. aastal tegutses Ameerika Ühendriikides kokku ligi 200 õpetajaharidust andvat normaalkooli ning ligi 30% riigi 415-st kolledžist ja ülikoolist võimaldasid õpetajahariduse omandamist.²²⁰ 20. sajandi alguseks olid õpetajakoolituse programmid esindatud suures osas USA ülikoolides ning normaalkoolide arv küündis 330-ni.²²¹ Esimene doktoriprogramm pedagoogikas avati 1893. aastal Columbia Ülikooli Pedagoogilises Kolledžis, Harvardis aga 1920. aastate alguses.²²²

I.4.2. Ameerika Ühendriikide õpetajakoolitus maailmasõdade vahelisel ajal

Kui veel sajandivahetusel püsis õpetajakoolituse mudelriigina huvi keskmes Saksamaa, siis alates 20. sajandi esimestest kümnenditest kandus tähelepanu Ameerika Ühendriikidele. Seda tingis nii sealne pedagoogikateaduse areng tervikuna kui progressiivse pedagoogika algusõhin ja reformpedagoogiliste ideede ning praktikate levik. John Dewey loodud laborkoolid Chicago ülikooli juures, Helen Parkhursti asutatud Dalton-plaani koolid ja teised algatused panid alguse nii uutele hariduskontseptsioonidele kui ka muutustele senises hariduspraktikas.

Nagu teisteski riikides, mõjutas USA õpetajakoolituse arengut vaadeldaval perioodil erakordselt suur nõudluse kasv keskkooliõpetajate järele. Kui veel 19. sajandi lõpudekaadil oli USA keskkoolides õppimas ca 358 000 õpilast, siis aastaks 1930 oli keskkooliõpilaste arv tõusnud 4,8 miljonini ning 1940. aastaks 7,1 miljonini.²²³ See eeldas õpetajaid ettevalmistavatelt asutustelt suuri korralduslikke muutusi.²²⁴

Ameerika Ühendriikide õpetajakoolituse kujunemist käsitlevad autorid rõhutavad, et õpetajaid ettevalmistavad normaalkoolid, kolledžid, instituudid ja ülikoolide teaduskonnad on pidevalt seisnud silmitsi madala maine ning teiste akadeemiliste kogukondade rünnakutega.²²⁵ Eriti oli see tuntav 1920.–1930. aastatel, mil ülikoolid pidid lahendama dilemma, kuhu kuulub õpetajakoolitus.

²¹⁹ M. L. Kysilka. *Teacher Education in the United States: A Case of Control. International Handbook on Teacher Education Worldwide II.* Toim. K. G. Karras; C. C. Wolhuter. Athens, 2010, lk. 766.

²²⁰ W. Jeynes. *American Educational History. School, Society, and the Common Good*, lk. 197; W. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*, lk. 193.

²²¹ P. Woodring. *The Development of Teacher Education*, lk. 429.

²²² D. Pushkin. *Teacher Training. A Reference Handbook.* ABC Clío 2001, lk. 29–32.

²²³ W. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*, lk. 259.

²²⁴ G. W. Frasier. The Teachers College Faces the Future in the Selection of Teachers. *Peabody Journal of Education*, 1935, 12 (4); R. H. Eliassen; E. W. Anderson. Investigations of Teacher Supply and Demand Reported in 1935. *Educational Research Bulletin*, 1936, 15 (4).

²²⁵ D. Labaree. *An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University*, lk. 297; A. Levine. *Educating School Teachers.* New York, 2006, lk. 26.

Kaheldi, kas pedagoogika õppekavad sobivad klassikaliste ülikoolide juurde, kas ja millises ulatuses tuleb toetada sellealast uurimistööd. Ülikoolid olid huvitatud õpetajakoolituse programmide eelkõige massiliste üliõpilasvoorude tõttu, ka loodeti seeläbi paremini sidustada ühiskonna ja ülikooli rolle. Õpetajakoolitusele tagas aga seotus ülikooliga kindlama akadeemilise staatuse ja tunnustuse.²²⁶

1925. aastal töötasid õpetajakoolituse osakonnad ligi 130-s kolledži või ülikooli koosseisus, sh 34-s osariiklikus ülikoolis.²²⁷ Näiteks otsustas Harvardi ülikooli president 1920. aastal, et pedagoogika teadus- ja õpetamissuunana tuleb jätta ülikooli pädevusse ning selle arendamiseks loodi *Harvard Graduate School of Education*.²²⁸ Tugev õpetajakoolituse traditsioon oli selleks ajaks välja kujunenud ka Columbia, Chicago, Missouri ja Texase ülikoolis.²²⁹ Samal ajal sulges Yale'i Ülikool õpetajate ettevalmistamise osakonna, Stanford ja Chicago loobusid õpetajate esmakoolitusest, kuid panustasid edaspidi haridusuringutesse erinevates valdkondades.²³⁰ Nii valikud kui ka argumendid nende tegemiseks on olnud piirkonniti erinevad, sõltudes nii varasematest õpetajakoolituse traditsioonidest kui ülikooli arenguvõimalustest.

Peamised institutsionaalsed muutused 1920. aastatel olid seotud tendentsiga muuta endised normaalkoolid õpetajate kolledžiteks. Nende akadeemiline tunnustamine ning võimalik koostöö ülikoolide vastavate teaduskondadega said oluliseks väljakutseks selle kümnendi õpetajakoolituses. Esimesed muutused olid leidnud aset juba 1911–1920, mil 19 normaalkooli nimetati ümber kolledžiks. 1921–1930 järgisid seda 69 õppeasutust ning 1931–1940 muutusid kolledžiteks kõik ülejäänud normaalkoolid.²³¹ Sellega võis pidada lõppenuks ligi sada aastat kestnud normaalkoolide ajastut USA-s.

Samas oli sellele liikumisele tugev opositsioon, eriti ülikoolide poolt ning see “olelusvõitlus” mõjutas kindlasti uute kolledžite finantseerimist²³² nagu ka nende akadeemilist tunnustamist. Nii olid õpetajate kolledžite õppejõudude töötasud kolmandiku võrra madalamad ülikooli pedagoogikaõppejõudude palkadest, samas kui õppekoormus oli poole suurem. Selliste tingimuste juures oli kõrgelt kvalifitseeritud personali värbamine probleemiks.²³³

Siiski püüti normaalkoolide arengut kolledžiteks korraldada paindlikult, ilma suurte ümberkorraldusteta õppesüsteemis. Kuna enamik normaalkoolidest töötas täieliku keskhariduse baasil ning oli juba varem sisse viinud nelja-aastase

²²⁶ D. Labaree. *An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University*, lk. 290.

²²⁷ W. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*, lk. 316.

²²⁸ H. Wilson. *The Training of Teachers at Harvard University. The Academic and Professional Preparation of Secondary School Teachers*. Ed. W. Gray. Chicago, 1935, lk. 149–150.

²²⁹ W. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*, lk. 317.

²³⁰ Samas, lk. 352.

²³¹ P. Woodring. *The Development of Teacher Education*, lk. 429.

²³² W. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*, lk. 295.

²³³ Samas, lk. 294.

õppeaja, siis oli see ka võimalik. Kolledži staatusesse tõusnud koolide puhul jäi kehtima 4-aastane õppeaeg, mis aga nüüd päädis bakalaureusekraadiga ning võimaldas anda ka keskkooliõpetaja ettevalmistuse. Kolledži staatus tõi kaasa mõningaid muutusi õpilaskontingendis. Varasemalt olid need õppeasutused odav alternatiiv humanitaarkolledžitele, pakkudes erialast ettevalmistust eelkõige madalama sotsiaalse staatusega noortele. Kolledžisse hakkas aga pürgima nii sooliselt kui sotsiaalmajanduslikult mitmekesisem õppijaskond, samuti suurenes nende osakaal, kes tegelikult ei olnud õpetajatööle orienteeritud.²³⁴

Oluliseks sammuks kolledžite akadeemilise tunnustamise teel oli nende endi tegevus ja organiseerumine akadeemiliste standardite kehtestamiseks. Esimesed katsed keskkooliõpetajate ettevalmistust ühtlustada pärinesid juba aastast 1902, mil akrediteeritud keskkoolidele anti soovitus "palgata ametisse õpetajaid, kes on läbinud kolledži või ülikooli juures ettevalmistuse, mille põhikomponentideks on pedagoogikakursus, vaatlus- ning superviseeritud koolipraktika".²³⁵

1923. aastal kiitis õpetajate kolledžeid ühendav organisatsioon²³⁶ heaks standardid, mis sätestasid miinimumnõuded õpetajakoolituse programmide akrediteerimiseks.²³⁷ Esmased standardid jäid suhteliselt üldsõnalisteks ja mõjutasid programmide sisulist külge vähe. Kuid juba 1926 lisati kriteeriumid, mis reguleerisid vastuvõtutingimusi, õppekoormust, õppejõudude kvalifikatsiooni jne. Õppeasutusi, mis ei vastanud ettekirjutatud nõuetele, soovitati määratleda kui "C-klassi kolledžeid". 1928. aastal toimunud õppeasutuste hindamine näitas, et suurimaks probleemiks oli õppejõudude nõrk akadeemiline ja kutsealane ettevalmistus. Seevastu ei tehtud etteheiteid sisseastumis- ja lõpetamistingimuste, õppekoormuse ega õppekavade ülesehituse osas. Ka edasised raportid tõendavad, et õpetajate kolledžid jätkasid akadeemilise ettevalmistuse rõhutamist. 1938. aasta hindamisaruanne analüüsis 157 assotsiatsiooni kuulunud õppeasutuse vastavust standarditele ning ühtki etteheidet ei tehtud.²³⁸ USA-s levinud standardiseerimistaotlustel oli õpetajakoolituse staatusele positiivne mõju eelkõige seetõttu, et õppeasutuste kvaliteeti oli võimalik suhteliselt objektiivsete kriteeriumide alusel hinnata. Uurijale on see aga tänuväärne allikabaas, kuna standardite järgimist jälgiti süstemaatiliselt ja dokumenteeriti ning analüüsiti assotsiatsiooni aastaaruannetes.

Keskkooliõpetajate ettevalmistuse õppekavadele hakati tõsisemalt tähelepanu pöörama 20. sajandi esimestel kümnenditel. Ameerika Rahvusliku Hariduse Assotsiatsioon²³⁹ määras ametisse spetsiaalse komitee, kes analüüsis õpetajakoolituse seisuga Ühendriikides ning esitas oma töö tulemused mitmes

²³⁴ D. Labaree. *An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University*, lk. 459–460.

²³⁵ W. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*, lk. 202.

²³⁶ Ingl. k. *American Association of Teachers Colleges*.

²³⁷ W. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*, lk. 299.

²³⁸ Samas, lk. 301.

²³⁹ Ingl. k. *National Education Association*.

järjestikuses raportis.²⁴⁰ Nendes sisaldus rida soovitusi keskkooliõpetajate ettevalmistuse sisu kujundamiseks. Lisaks ainealastele õpingutele nähti õpetajakoolituse osana ette järgmisi pedagoogilisi aineid: hariduse ajalugu, arengu- ja pedagoogiline psühholoogia rõhuasetusega noorukieale, üld- ja eriainete didaktika, kool kui organisatsioon ja selle juhtimine, koolihügieen. Samuti kuulusid õpetajate ettevalmistuse juurde vaatluspraktika ja tundide andmine keskkoolis.²⁴¹

1920. aastatel laienes õppekava veelgi, õpetajate professionaalse ettevalmistuse juurde hakkasid kuuluma lisaks eelnimetatud ainetele haridusfilosoofia, lapse uuringud²⁴² ja erinevate õppeainete meetodikad. Hakati hoolt kandma, et sarnaselt teiste kutsekogukondadega tekiks ka õpetaja professionile oma identiteet ja mentaalne ühtekuuluvustunne, mis tagaks kutsekindluse õpetajatöös.

Väljaõppe nõrgimaks osaks tunnistati koolipraktika, eriti just ülikoolides. 20. sajandi alguseni valitses arusaam, et keskkooliõpetaja vajab “vähem drilli kui algkooliõpetaja.”²⁴³ Siiski see arusaam taandus ja juba 1905 a. tunnistas 21 ülikooli 50-st, et nende õppekavades sisaldub vaatlus- või koolipraktika. Samale osutas ka 16 kolledžit 42-st. Kulukaks, kuid samal ajal õppimiskohana efektiivseks peeti harjutuskoolide loomist. 1925. a. raporteeris 11 kolledžit ja ülikooli 129-st praktikakooli olemasolust, samas kui normaalkoolidest oli neid ligi kolmandikul. 1942. aastaks olid harjutuskoolid 10% õpetajakoolituse asutustest.²⁴⁴ Praktikakoolide vajadust ei alahinnatud, kuid peamiselt jäi nende loomine piiratud majanduslike ressursside taha.

Üldjoontes kujunes 1920. aastatel USA-s välja õpetajakoolituse õppekavade tüüpiline struktuur, mis hõlmas: ajaloolist tsüklit (pedagoogika ja koolisüsteemi ajalugu, pedagoogika klassikud); teoreetilist tsüklit (haridusteooria, haridusfilosoofia); psühholoogilist tsüklit (arengupsühholoogia, rakenduspsühholoogia, geneetika, lapse uuringud) ja praktilist ettevalmistust (õpetamise meetodid, vaatlus- ja õpetamispraktika).²⁴⁵

USA õpetajakoolitust mõjutanud ideedest tuuakse esile eelkõige preisi haridussüsteemi eeskujuga, seda eriti õpetajaid ettevalmistanud normaalkoolide arengule.²⁴⁶ Ameeriklased võtsid eeskujuks kaks olulist aspekti: riigi initsiatiiv ja toetus nende koolide asutamisel ning Pestalozzi pedagoogiline teooria. Viimast rakendas alusprintsipiina esimesena Oswego normaalkool 1860. aastast. Pestalozzi käsitus iga lapse individuaalsusest ja eripärast, meelte arendamise tähtsusest õppeprotsessis sai aluseks Oswego versioonile pestalozzianismist ning see domineeris Ameerika normaalkoolides 1860–1880.²⁴⁷ 19. sajandi vii-

²⁴⁰ Ingl. k. *Joint Recommendations of the Committee of Seventeen on the Professional Preparation of High-school Teachers.*

²⁴¹ W. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*, lk. 371.

²⁴² Ingl. k. *child study.*

²⁴³ W. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*, lk. 384.

²⁴⁴ Samas, lk. 385.

²⁴⁵ W. Monroe. *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*, lk. 372.

²⁴⁶ J. Brubacher. *A History of the Problems of Education*, lk. 510.

²⁴⁷ P. Woodring. *The Development of Teacher Education*, lk. 434.

mastel aastakümnetel täheldati Ühendriikide õpetajate ettevalmistuses tugevat Herbarti mõju,²⁴⁸ mis omakorda taandus 20. sajandi algul Ameerika progressiivse pedagoogika ees.

20. sajandi esimese poole õpetajakoolitus oli mõjustatud progressiivse pedagoogika ideedest, suundumustest ja praktikast. Eelkõige mõjutas progressiivse pedagoogika mitmekesine ja vastuoluline teooria algkooliõpetajate ettevalmistust. Selle kesksed märksõnad, nagu “lapsekeskus”, “huvi”, “vabadus”, “aktiivsus” jne. omandasid olulise koha normaalkoolide õppeprogrammides. Progressiivse pedagoogika kohaselt pidi uutmoodi koolitatud õpetaja olema vähem autoritaarne ja enam salliv. Ta pidi võtma suurema vastutuse lapse personaalse ja sotsiaalse arengu toetamisel ning õppekava kohandamisel lapse individuaalsusest ja huvidest lähtuvalt.²⁴⁹

1920.–1930. aastatel killustus progressiivse pedagoogika liikumine mitme koolkonna vahel ning omandas kultusliku iseloomu. Enamik selle esindajaid olid ülikoolide pedagoogikaprofessorid, kes kandsid reformiideed õpetajate teoreetilisse ettevalmistusse ning laborkoolide abil ka koolipraktikasse. Progressiivse pedagoogika mõju hakkas pedagoogilistes kolledžites ja ülikoolides vaibuma alates 1940. aastast, mil rida selle esindajaid liikumisest distantseerus. Pool sajandit domineerinud suundumuse mõju oli nii haridusele tervikuna kui õpetajakoolitusele erakordselt suur. Koolidest – sõltumata sellest, kas nad nimetasid end progressiivseteks või mitte – olid saanud oluliselt humaansamad institutsioonid. Õpetajad tahtsid ja oskasid näha igas õpilases potentsiaali ning arvestasid tema individuaalse eripäraga.

Uute psühholoogiliste teooriate mõju hariduspraktikale oli tuntav alates 19. saj. lõpust. William Jamesi *Talks to Teachers* (ilmus 1899) oli üks esimesi katseid selgitada õpetajale pedagoogilise psühholoogia alustõdesid. James pidas ohtlikuks õpetamise taandamist teaduseks. “Psühholoogia on teadus, kuid õpetamine on kunst,” väitis ta oma raamatus, mis tõlgiti 1921 ka eesti keelde pealkirja all “Kõned õpetajale psühholoogiast”.

Olulist mõju pedagoogilise psühholoogia arengule avaldasid G. Stanley Hall, E. Thorndike jt., kelle teosed tõid 20. sajandi algul õpetajakoolituse õppekavadesse uued distsipliinid, nagu arengu- ja pedagoogilise psühholoogia, lapse uuringud, gümnaasiumiõpetajate ettevalmistuses hakati esmakordselt rääkima noorsoopsühholoogiast ja murdeea eripäradest.²⁵⁰

Ühendriikide mõjust Eesti õpetajaharidusele saab rääkida alates 1920. aastate lõpust, mil tekkis rida otsekontakte. USA kaasaegsete psühholoogia- ja pedagoogikakoolkondade lähenemisi vahendasid Euroopa ülikoolides stažeerinud Eesti pedagoogikaõppejõud. Üksikutel juhtudel hakkas USA-sse siirduma õpingute jätkamise eesmärgil ka eestlastest pedagooge (Hilda Taba, Paul Kogermann), samuti tutvustasid USA kooliolusid Eesti pedagoogilise meedia vahendusel välisesinduste töötajad (nt. Eugenie Mutt). Avatust suurendas inglise

²⁴⁸ J. Brubacher. *A History of the Problems of Education*, lk. 511.

²⁴⁹ P. Woodring. *The Development of Teacher Education*, lk. 435.

²⁵⁰ Samas, lk. 436.

keele levik, mistõttu alates 1930. aastate teisest poolest jõudsid meie pedagoogika õppekavadesse USA autorite originaalteosed.

I.5. Inglismaa

I.5.1. Õpetajakoolituse arenguhooni kuni Esimese maailmasõjani

Inglismaal alustati organiseeritud õpetajakoolitusega oluliselt hiljem kui Saksamaal. Küll aga võib õpetajate haridust puudutavaid dokumendiviiteid leida juba 16. sajandist. Nii kirjeldas 1524. a. Manchesteri koolistatuut väga täpselt õpetajate töösuhet kooliga ja nõudeid õpetajaks pürgijale. 1581. a. esitas kooli juht Mulcaster oma visiooni õpetajate haridusest, mis nägi ette koolmeistrite ettevalmistust ülikooli koosseisu kuuluvas kolledžis.²⁵¹ Siiski olid need üksikud ja õpetajaharidust kui tervikut vähe mõjutavad initsiatiivid.

19. sajandi algusest levis Inglismaal nn monitori- e. Bell-Lancasteri süsteem. See oli Šoti pedagoogi A. Belli (1753–1832) ja Inglise pedagoogi J. Lancasteri (1778–1838) poolt välja arendatud algkooli õppetöö korraldus, kus õpetaja abilistena kasutati vanemaid ja andekamaid õpilasi (nn. monitorid). Süsteem aitas leevendada õpetajate nappust ning kogus üle maailma kiiresti populaarsust.

1846. a. hakati õpipoisi- ehk nn. õpilasest õpetajate süsteemi rakendama ka õpetajate süstemaatiliseks ettevalmistamiseks. Õpipoisteks valiti vähemalt 13-aastaseid elementaarkoolide õpilasi, kellel võimaldati õppida viie aasta jooksul vanema kolleegi käe all õpetajaametit.²⁵² Kava nägi ette, et päeval õpetasid õpipoisid algkooliõpilasi, õhtuti instrueeriti neid aga üldainetes ja pedagoogikas, makstes selle eest ka sümboolset töötasu. Pärast viie aasta möödumist oli õpipoistel võimalik kandideerida “Kuninganna stipendiumile,” mille toel sai pedagoogilises kolledžis õpetajadiplomi omandada.²⁵³ Paljud kasutasid nimetatud võimalust, kuid vähe polnud neidki, kes asusid õpetajana tööle ilma kutsediplomita või jätkasid mõnes lihtametniku ametis. R. Aldrich osutab, et kirjeldatud süsteemil oli vähemalt kolm voorust: esiteks varustas see pedagoogilisi kolledžeid üliõpilastega, kellel oli praktilise koolitöö kogemus; teiseks leevendas see kõrgeenenud nõudlust õpetajate järele ja kolmandaks oli see vaesematest kihtidest pärit lastele peaaegu ainsaks teeks kesk- ja kõrghariduse omandamiseks.²⁵⁴

Ka numbrilised näitajad rääkisid juurutatud süsteemi edust. Elementaarkoolide arv Inglismaal ja Walesis tõusis 2000-lt (1848. a.) 13 871-le (1861. a.).²⁵⁵ Koolivõrgu selline kasv ei oleks olnud mõeldav, kui seda poleks toetanud muutused õpetajakoolituses. 1870. aasta Haridusakt nägi ette rahalised karistu-

²⁵¹ L. Jones. *Training of Teachers in England and Wales*, lk. 9.

²⁵² E. Krull. Õpetajate ettevalmistamisest Inglismaal ja Walesis: ideed ja tegelikkus. *Õpetajakoolitus I*. 1997, lk. 38.

²⁵³ R. Aldrich. The Evolution of Teacher Education. *Teacher Education. Major Themes in Education II*. Toim. D. Hartley; M. Whitehead, lk. 416.

²⁵⁴ Samas, lk. 417.

²⁵⁵ L. Jones. *Training of Teachers in England and Wales*, lk. 190.

sed koolidele, kes ei palganud teatud arvu õpilasest õpetajaid. Denti hinnangul tõstis see õpipoisist õpetajate hõivet veelgi. Kümne aasta vältel pärast nimetatud haridusakti kehtestamist tõusis õpipoisist õpetajate hulk 14 612-lt 32 128-le.²⁵⁶ Veel kahekümnenda sajandi alguses oli Inglismaal ligikaudu 30 000 õpilasest õpetajat, kes moodustasid neljandiku algkooliõpetajate koguarvust. Selle nähtuse populaarsus ja levik hakkas vähenema alles Teise maailmasõja eel.

19. sajandi keskpaigast hakkas kujunema arusaam, et kõrgete nõuete esitamine õpetaja professionile on sama loomulik, kui eeldada häid kutseoskusi arstide, juristide jt. ametite juures. Üldlevinuks sai seisukoht, et formaalne haridus, mida kinnitab vastav litsents või kvalifikatsioonieksam, on kohaldatav ka õpetajakoolituses.²⁵⁷ Nii korraldati esimesed riiklikud õpetajate kutseksamid Inglismaal 1848.²⁵⁸ Siitpeale hakati õpetajakoolitust ka süsteemselt arendama ning vastavaid õppejõude ametisse kutsuma (esimeseks pedagoogikaprofessoriks Suurbritannias valiti 1873. aastal Joseph Payne, kes oli ilma ülikoolikvalifikatsioonita, kuid väljapaistev praktik ja loengupidaja).²⁵⁹ 19. sajandi teisel poolel kutsuti kokku rida komisjone, mis kavandasid ja hindasid õpetajahariduse reforme.

Mitmed briti ülikoolid, sh. Oxford ja Cambridge aktsepteerisid õpetajakoolituse programme, kuid ei tunnustanud pedagoogikat akadeemilise distsipliinina. 1890. aastatel alustati Oxfordis keskkooliõpetajate ettevalmistust, kuid keelduti ametisse kinnitامast pedagoogikaprofessoreid ja valdkonda käsitleti vaid praktilise väljaõppena vastava lektoraadi juhtimisel.²⁶⁰ Ka Cambridge's alustati keskkooliõpetajate ettevalmistamisega *Day Training College's* (1891), kuid esimese pedagoogikaprofessori Gerald R. Owsti ametisse nimetamiseni jõuti alles 1939.²⁶¹

Keskkooliõpetajate ettevalmistamisele pööras esmakordselt tähelepanu James Bryce'i Komisjon (1894–1895). Selle ülesandeks oli välja töötada efektiivne keskharidussüsteem, mida toetaks keskkooliõpetajate professionaalne ettevalmistus.²⁶² Uus keskharidussüsteem legaliseeriti 1902. a. haridusaktiga²⁶³ ja sellel oli oluline mõju ka õpetajate ettevalmistamisele. 1908. a. ilmusid esimesed ametlikud regulatsioonid keskkooliõpetajate ettevalmistamise kohta, samuti viidi sisse grandid nende institutsioonide rahastamiseks.

Regulatsioonid sätestasid õpetajakoolituseks kaks teed: esiteks ülikoolides või spetsiaalsetes õpetajate kolledžites (*Training College's*) toimuv õpe; teiseks

²⁵⁶ C. H. Dent. *The Training of Teachers in England and Wales*. London: Hodder & Stoughton, lk. 25–26.

²⁵⁷ R. Aldrich. *The End of History and the Beginning of Education*, lk. 22.

²⁵⁸ R. Aldrich. *The Evolution of Teacher Education*, lk. 415.

²⁵⁹ R. Aldrich. *The End of History and the Beginning of Education*, lk. 20.

²⁶⁰ Timeline – Oxford University Department of Education.

²⁶¹ Timeline 1879–2009. *The History of Teacher Training at the Cambridge University*.

²⁶² L. Jones. *Training of Teachers in England and Wales*, lk. 26.

²⁶³ D. Mackinnon; J. Statham; M. Hales. *Education in the UK*. The Open University Press, 1996, lk. 48.

sai koolipõhine õpetajakoolitus.²⁶⁴ Mõlemal juhul oli õpetajakoolitusse astumise eeltingimuseks ainealane kraad või selle ekvivalent. Ettevalmistus õpetajatööks pidi toimuma ühe aasta vältel ning sisaldama nii pedagoogika teooriat kui koolipraktikat. Õpetajakoolitust andval ülikoolil oli kohustus õpetada teoreetilisi aineid, praktika korraldus võidi delegeerida vastavatele keskkoolidele. Kui aga ülikool eelistas ise ka koolipraktikat korraldada ja juhendada, pidi ta ametivõimudele tõestama, et vähemalt pooltel õppejõududest on varasem keskkoolis õpetamise kogemus. Samuti olid kehtestatud teatud kriteeriumid praktikakoolidele, näiteks eeldati mitme õppesuuna olemasolu.²⁶⁵

Teine tüüp – koolipõhine õpetajakoolitus – oli vähe levinud ja osutus võimalikuks vaid neis keskkoolides, kus oli olemas kvalifitseeritud kaader. Selline võimalus loodi 1913. aastal ning taolise ettevalmistuse saanud õpetajaid oli 1918. aastaks kõigest kuus.²⁶⁶

Ajavahemikul 1909–1922 läbis keskkooliõpetajate ettevalmistuse 2761 tulevast õpetajat, neist suurem osa naissoost. Jonesi andmetel oli vastava hariduse saanud vähe, küündides vaevu pooleni algkooliõpetajate iga-aastasest lõpetajate arvust.²⁶⁷ Kui kõrvutada seda pilti juba ametis olevate õpetajate haridusliku taustaga, nähtub, et suur osa keskkooliõpetajatest oligi saanud ettevalmistuse algkooliõpetajate seminarides ning hilisema karjääri vältel ümber spetsialiseerunud vanema astme õpetamisele.

I.5.2. Inglismaa õpetajakoolitus maailmasõdade vahelisel ajal

1920/21 õa. oli Suurbritannias 22 institutsiooni, mis olid kvalifitseerunud andma keskkooliõpetajate ettevalmistust, nendest 15 olid ülikoolid, viis tulevastele naisõpetajatele mõeldud pedagoogilised kolledžid ning kaks keskkoolid.²⁶⁸ Sõltumata sellest, kas õpetajakoolitus toimus ülikoolis, pedagoogilises kolledžis või koolipõhiselt, tuli õpetajakandidaadil valmistuda teatud tüüpi kvalifikatsioonieksameiks.²⁶⁹ Enamik õppeasutusi pakkus võimalust sooritada eksamid ka eksternina.

1920. aastatel levis Inglismaa ülikoolides järjestikuse õpetajakoolituse mudel,²⁷⁰ kus esmalt omandati kolme aasta jooksul erialaharidus ning sellele järgnes üheaastane praktiline ettevalmistus õpetajakutseks harjutuskoolis. Nii näiteks õppis Cambridge'i Ülikooli *Day Training College*'is 1920. aastatel sellise süsteemi järgi keskmiselt 50 tulevast keskkooliõpetajat aastas, kolme täiskohaga õppejõu juhendamisel.²⁷¹ Nii kolledži kui sinna juurde kuuluvate harjutuskoo-

²⁶⁴ L. Jones. *Training of Teachers in England and Wales*, lk. 123.

²⁶⁵ Samas, lk. 124.

²⁶⁶ Samas.

²⁶⁷ Samas, lk. 121.

²⁶⁸ Samas, lk. 123.

²⁶⁹ Samas, lk. 419.

²⁷⁰ Ingl. k. *consecutive*.

²⁷¹ Timeline 1879–2009. The History of Teacher Training at the Cambridge University.

lide reputatsioon oli madal, samuti heideti ette õppejõudude huvipuudust ja ignorantsust õpetajaks pürgijate suhtes.

Jonesi (1924) kogumiku lisades paiknevad õpetajakoolituse õppekavad viitavad, et ühisosa moodustasid pedagoogika alusdistsipliinid, nagu hariduse üldised printsiibid, pedagoogiline psühholoogia, pedagoogika ajalugu, üld- ja ainemetoodikad. Sõltuvalt ülikoolist on programmis ka eriaineid: hariduskorraldus ja -juhtimine, (Cambridge'i Ülikool); koolihügieen (Leeds, Cambridge'i, Manchesteri ülikool) eksperimentaalpedagoogika (Sheffieldi Ülikool) jne.²⁷²

Õpetajadiplomi saamiseks tuli reeglina sooritada kaheosaline eksam: teoreetiline ja praktiline. Teooriaeksam koosnes 3–4 kirjalikust lõputööst, milles tuli arutleda pedagoogika erinevate teemade üle. Praktiline eksam sooritati pärast üheaastast ettevalmistust õpetajakutseks. Selleks esitas õpetajakandidaat tunnikavad ja juhendava õpetaja/koolijuhi hinnangu, samuti oli kohustuslik anda näidistund selleks määratud eksamineerija osavõtul.²⁷³

Cambridge'i Ülikooli õpetajakoolituse sündikaadi nõudeist nähtub, et õpetajakandidaat pidi kutseeksamil esitama neli kirjalikku tööd (kaks tööd hariduse üldprintsiipidest, ühe pedagoogika ajaloost ning ühe ainemetoodilise töö). Kahe esimese ülesande juures oli raskuspunkt hariduse eesmärkide analüüsil ning pedagoogilise psühholoogia valdkonnal. Pedagoogika ajaloos oli põhirõhk 19. sajandi hariduse arengul, mis pidi innustama tulevasi õpetajaid analüüsima tollaseid protsesse laiemas sotsiaalses ja kultuuriruumis. Neljas eksamitöö oli pühendatud aine õpetamise metoodikale keskkooliastmes. Kirjalikule osale lisandus eksami praktiline pool, mille komponentideks olid tunnikonspekt, näidistund ning praktikajuhendaja kirjalik hinnang.

Sarnane oli õpekorraldus ja sisulised nõuded õpetajaeksami sooritamiseks ka teistes Inglismaa ja Walesi õpetajakoolituse institutsioonides.

I.6. Soome

I.6.1. Õpetajakoolituse arengujooni kuni Esimese maailmasõjani

Soome ühiskonna juured on põhjamaises kultuuriruumis. Rootsile kuulunud Soomes (kuni 1809) ei arenenud sunnismaisust, talurahvas säilitas vabaduse ja omandas neljanda riigiseisusena ka poliitilised õigused. Kultuurimõjud saabusid peamiselt läänest: domineeris Rootsi, edaspidi Saksa suund. Vene mõju jäi Soomes väikseks isegi aastatel 1809–1917, mil Soome kuulus autonoomse suurvürstiriigina Vene keisririigi koosseisu.²⁷⁴ 1860. aastatest alates avanesid võimalused soomekeelse hariduse omandamiseks algkoolist ülikoolini. Valitses

²⁷² L. Jones. *Training of Teachers in England and Wales*, lk. 420–422.

²⁷³ Samas, lk. 425.

²⁷⁴ H. Sepp. Kultuurisild või kaitseliin. Üks vaatenurk Soome-Eesti üliõpilassuhete arengule 1920.–1930. aastatel. *Kultuurisild üle Soome lahe*. Tartu, 2005, lk. 135–136.

range arusaam, et rahvuslik kultuur ei saa soomluse kontseptsioonis eksisteerida lahus omariiklusest.²⁷⁵

Pedagoogika õpetamine ülikooli tasandil ulatub Soomes 18. sajandi lõppu, mil Åbo Akadeemias alustati loengutega õpetajatele. Need olid suunatud peamiselt üliõpilastele, kes töötasid ülikoolistuudiumiga paralleelselt koduõpetajatenä, et maksta oma õppemaksu. 1807–1827 tegutses Åbo Akadeemia juures õpetajate seminar (*seminarium pedagogicum*).²⁷⁶ Selle loomisel lähtuti Saksa vastavatest eeskujudest. Kuigi tegutsenud lühikest aega, muutus seminar tollase pedagoogilise hariduse keskuseks, kus 3-aastase studiumi jooksul said haridust tulevased gümnaasiumiõpetajad. Üliõpilaste arv jäi väikeseks ning tekkinud rahaliste probleemide tõttu õppeasutus suleti.²⁷⁷

Saksa mõjudega valgustusliikumine, filantropism ja uushumanism tõid 19. sajandi Soome haridussüsteemi seeria reforme. Peamise keskkoolitüübina levisid uushumanistlikud lütseumid, rõhuasetusega ladina keelele. Saksa reaalkooli tüüpi õppeasutuste eeskujul tekkis poistele kutseõpetusliku kallakuga koolitüüp, kus ladina keele asemel olid keskmes uued keeled.²⁷⁸

Esimene pedagoogika õppetool loodi Helsingi Ülikoolis 1852. aastal.²⁷⁹ See toimus küll 70 aastat hiljem kui pretsedent Saksamaal,²⁸⁰ kuid võrreldes muu Põhja-Euroopaga sai Soome endale pedagoogika professuuri pool sajandit varem. Nii näiteks loodi Uppsalas pedagoogika professor alles 1908, Oslos 1909, Lundis 1911 jne.²⁸¹ Helsingi Ülikooli eelis tulenes soodsast poliitilisest olukorrast nagu ka Saksa luterlike ülikoolide – Wittenbergi, Halle ja Göttingeni erakordselt tugevast mõjust Soome kultuuri- ja haridusloos.²⁸² Samal perioodil oli paljudes Lääne-Euroopa ülikoolides (sh. Tartus) pedagoogika õpetamine veel juhuslikku laadi ning kuulus filosoofiaprofessori ülesannete hulka.

Pedagoogika professor Helsingis loodi usuteaduskonna juurde ja professori ülesandeks oli üldise pedagoogika, sh. kristluse õpetamise meetodite tutvustamine. Esiolgu olid pedagoogikaõpingud avatud vaid usuteaduskonna tudengitele, teiste teaduskondade üliõpilased oma õpinguid pedagoogiliste ainetega kombineerida ei saanud. Muutus pedagoogikaprofessori rolli ja staatusse tuli 1859, mil see viidi üle ajaloo- ja filosoofiateaduskonda.²⁸³ Siitpeale jäi ära

²⁷⁵ H. Sepp. Kultuurisild või kaitseliin. Üks vaatenurk Soome-Eesti üliõpilassuhete arengule 1920.–1930. aastatel, lk. 141.

²⁷⁶ P. Kansanen. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Toim. B. Moon; L. Vlăsceanu; C. Barrows. Bucharest, 2003, lk. 85.

²⁷⁷ T. Iisalo. *The Science of Education in Finland 1828–1918*. Helsinki, 1979, lk. 12–13.

²⁷⁸ Samas, lk. 26.

²⁷⁹ P. Kansanen. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments, lk. 85.

²⁸⁰ Esimene pedagoogika õppetool oli loodud Halle Ülikooli 1779. aastal, vt. ptk. 1.3.1.

²⁸¹ W. Sjöstrand. *Education as an Academic Discipline*. Uppsala, 1967, lk. 38–39.

²⁸² P. Kansanen. Education as a Discipline in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1990, 34 (4), lk. 271.

²⁸³ T. Iisalo. *The Science of Education in Finland 1828–1918*, lk. 33.

professori eriülesanne seoses teoloogide õpetamisega ning pedagoogika hakkas aine- ja uurimisvaldkonnana teistest vabadest kunstidest eralduma ja iseseisvuma. Esialgu püsis pedagoogika kui distsipliini staatus ebaselge, see oli vaid õpetajakoolituse teenistuses, peaaugina pedagoogikat õppida ei saanud. Ometi kujunes professuuri loomise fakt ise märkimisväärseks faktoriks õpetajakutse professionaliseerumisel.²⁸⁴

1862. aastal sai pedagoogikaproffessor keskvoimult ülesande parandada keskkooliõpetajate ettevalmistust, millega kaasnes ettepanek luua õpetajate praktilise väljaõppe jaoks vastav normaalkool.²⁸⁵ Nii loodi 1864. aastal keskkooliõpetajate praktiseerimiskohana esimene normaalkool – *Helsingin normaalilyseo*. Praktikakooli asutamine ja sellega tegelemine jäi esimeste kümneadite vältel peamiselt pedagoogikaproffessori ülesandeks. Nagu rõhutab Kansanen,²⁸⁶ tõi normaalkoolide loomine ja õpetajate ettevalmistuse harmoneerimine ülikooliga pedagoogikaproffessorile väga laia tegevus- ja vastutusala. Nii tugev side ülikoolis toimuva ettevalmistuse ja praktikakooli vahel oli unikaalne ka Euroopa võrdluses, mis omakorda kujunes õpetajakoolituse tugevat positsiooni põlistavaks faktoriks Soome ülikoolides. Kõrvuti sellega algatasid ja põhjendasid pedagoogikaproffessorid keskkoolireforme. Nii oli Soome keskkooliuuenduste ideoloogiks 20 aastat pedagoogikaproffessorina (1862–82) ametis olnud Zachris Joachim Cleve.²⁸⁷

20. sajandi algus tõi kaasa Soome kasvatusteaduste õitsengu. Endiselt olid erilise tähtsusega ning arengu katalüsaatoriks Saksamaa eeskujud (eelkõige Herbart, Foerster, töökooli liikumine) jms.²⁸⁸ Ülikoolide õppekavades tõusid keskmesse didaktika ja pedagoogiline psühholoogia, varem domineerinud üldkursused (hariduse eesmärgid, pedagoogika ajalugu) jäid tahaplaanile. Kasvatusteadused omandasid üha enam rakendusteaduse tunnuseid. Valdkonna õit-sengule viitas see, et alates 1906. aastast sai pedagoogikat õppida peaaugina ning 1917. aastaks oli Soomes kaitstud 11 doktoridissertatsiooni pedagoogikas.²⁸⁹

Jätkus gümnaasiumi ja ülikooli koostöö. Selle traditsioonilise liidu kõrvale tekkis ülikoolil tihedam kontakt algkoolidega ning alghariduse teemad hakkasid kajastuma ka pedagoogilises uurimistöös. Kyöstiö osutab, et just ülikooli huvi ja koostöö algkoolidega tõi pedagoogikaküsimused laiemalt ühiskonna huviorbiiti ja toetas sel viisil valdkonna arengut tervikuna.²⁹⁰ Teiselt poolt loodeti sellega lähendada kaht õpetajate kogukonda, ülikoolist tulnud keskkooliõpetaja-

²⁸⁴ A. Jauhainen; J. Kivirauma; R. Rinne. Status and Prestige through Faith in Education: the Successful Struggle of Finnish Primary School Teachers for Universal University Training. *Journal of Education for Teaching*, 1998, 24 (3), lk. 262.

²⁸⁵ T. Iisalo. *The Science of Education in Finland 1828–1918*, lk. 37.

²⁸⁶ P. Kansanen. *Education as a Discipline in Finland*, lk. 272.

²⁸⁷ T. Iisalo. *The Science of Education in Finland 1828–1918*, lk. 38.

²⁸⁸ Samas, lk. 81.

²⁸⁹ Samas, lk. 90

²⁹⁰ O. Kyöstiö. Trends in Teacher Training in Finland. *The Yearbook of Education 1963. The Education and Training of Teachers*. Toim. G. Z. Bereday; J. A. Lauwerys, lk. 242.

jaid ning rangelt maapiirkondades paiknenud õpetajate seminaride kasvandikke. Just Helsingi Ülikooli pedagoogikaproffessoritest said tulihingelised toetajad ideele koondada kogu algkooliõpetajate ettevalmistus ülikooli juurde. Nii alustas Helsingi Ülikooli õppejõud (alates 1907 pedagoogikaproffessor ja hilisem haridusminister) Mikael Soininen juba 19. sajandi viimasel kümnendil õpetajate suvekursustega, mille kaugem eesmärk oli kinnistada algkooliõpetajate ettevalmistust ülikooli juures.²⁹¹ Kuigi see esialgu laiemat poolehoidu ei leidnud, avati sel moel diskussioon õpetajakoolituse institutsionaalsest kuuluvusest, mis sarnaselt Saksamaaga kandus 1920. aastatesse.

Kindlasti mõjutas see õpetajate organiseerumist, mis algas Soomes varem kui naaberriikides. Soome Õpetajate Liit loodi 1893 ja oma häälekandja asutati 1906.²⁹² 1913. aastal loodi laiemat hariduskogukonda liitev ajakiri “*Kasvatus ja Koulu*,” mille eeskujul rajati Eestis 1917 ajakiri “*Kasvatus ja Haridus*” (ilmus 6 numbrit) ning jätkas 1919. aastast kasvatusteadusliku kuukirjana “*Kasvatus*.”

I.6.2. Soome õpetajakoolitus maailmasõdade vahelisel ajal

Soome iseseisvumine 1917. aastal sai eelduseks järgnevatele muutustele haridussüsteemis. 1921. aastal kehtestati Soome õpilastele kohustuslik 6-aastane algharidus vanuses 7–13. Seaduse sisseviimise ajal omandas algharidust vaid 60% vastavaealistest lastest, järgneva kümne aasta vältel tõusis nende osakaal 90%-ni.²⁹³ Nagu teisteski riikides, kaasnes koolikohustusega suurem nõudlus keskhariduse, sh. keskkooliõpetajate järele. Nii tõusis keskkoolide koguarv 159-lt (1918/19 õa.) 233-ni (1938/39 õa.).²⁹⁴ Kuna koolivõrgu kasv puudutas peamiselt soomekeelseid keskkooli (rootsikeelseid keskkooli oli 45 ja see arv jäi kahe maailmasõja vahelisel perioodil samaks),²⁹⁵ hakati suuremat tähelepanu pöörama just nende ettevalmistusele. Kuigi kavandati uusi koolitusviise ning laiendati täienduskoolituste võimalusi, püsis omariikluse algul suur õpetajatepõud, mistõttu värvati tööle ka kutseta õpetajaid. Kiuasmaa andmetel püsis huvi õpetajaameti vastu madal nende erakordselt suure töökoormuse ja alatasustatuse tõttu.²⁹⁶ Muutus tuli 1930. aastate teisel poolel, mil õpetajate palgad tõusid ning töökoormus normaliseerus. See tõi koheselt kaasa huvi õpetajakoolituse vastu.

²⁹¹ A. Jauhiainen; J. Kivirauma; R. Rinne. *Status and Prestige through Faith in Education: the Successful Struggle of Finnish Primary School Teachers for Universal University Training*, lk. 265.

²⁹² Ajakiri kandis nime “*Opettaja*”, vt. samas, lk. 263.

²⁹³ R. Rinne; J. Kivirauma. The Historical Formation of Modern Education and the Junction of the ‘Educational Lower Class’: Poor Education as the Denominator of Social Position and Status in the Nineteenth and Twentieth Centuries in Finland. *Paedagogica Historica*, 2005, 41 (1/2), lk. 71.

²⁹⁴ K. Kiuasmaa. *Oppikoulu 1880–1980*. Oulu, 1982, lk. 229.

²⁹⁵ Samas, lk. 231.

²⁹⁶ Samas, lk. 234.

Keskkooliõpetajate arv tõusis paarilt tuhandelt Soome iseseisvuse algul ligi 3500-ni aastaks 1939.²⁹⁷

Keskkooliõpetajate ettevalmistuse keskuseks jäi Helsingi Ülikool, kus töötasid pedagoogikaproffessorid Waldemar Ruin (1857–1938) Albert Lilius (1873–1947) ja Juho Hollo (1885–1967).

Ruin (pedagoogikaproffessor kuni 1926) oli tugevasti mõjutatud oma õpingutest Saksamaal ja Šveitsis, tundis ja tutvustas Soomes Foersteri käsitlusi.²⁹⁸ Liliusest (pedagoogikaproffessor 1920–39) kujunes tuntud lapse- ja noorsoopsühholoogia uurija, kes tõi Soome kasvatusteadustesse empiirilise uurimistraditsiooni ning tema juhendamisel hakati korraldama psühhomeetrilisi uuringuid. Hollost (pedagoogikaproffessor alates 1930) sai Soome kasvatusteooria looja,²⁹⁹ kelle otsene mõju ulatus Eestisse Elango poolt tõlgitud õpiku kaudu.³⁰⁰

Alates 1934. aastast hakkas Helsingi Ülikooli kõrval õpetajakoolituses suurt rolli mängima Jyväskylä Õpetajate Kolledž.³⁰¹ See riiklik õppeasutus loodi endise õpetajate seminari (asutatud 1863) baasil ning oli omakorda eelkäijaks Jyväskylä Ülikoolile. Kolledžisse võeti vastu abituriumi lõpetanud, mis lubas kursustele anda teadusliku suuna.³⁰² Õppeasutuse loomise initsiaatoriks oli pedagoogikaõppejõud Kaarle Oksala (1873–1949), kes oli seminaris töötanud 20. sajandi algusest alates ning kelle kindlaks ambitsiooniks oli õpetajakoolituse tunnustamine ülikoolidistsipliinina. Selle realiseerumisel 1934. aastal hakati algkooliõpetajaid esmakordselt kõrgkooli tasandil ette valmistama. Kolledži rektorina asus ametisse Kaarle Oksala, kes oli samal ajal praktilise pedagoogika professor 1935–40, tema kõrval filosoofia ja pedagoogika teooria professor Erik Ahlman (1892–1952). Alustati ettevalmistusi praktikakooli loomiseks, mis realiseerus siiski alles 1945. aastal.

Uus õppeasutus ei leidnud kohe poolehoidu, sest erines oluliselt traditsioonilistest rahvakooliõpetajaid ettevalmistavatest seminaridest. 1930. aastatel püsis Soomes üleval dilemma õpetajakoolituse orientatsioonist kas akadeemilist või senist seminaride rada. Üldseisukohad näisid kalduvat seminaride kasuks, leides, et akadeemiline ettevalmistus ei anna “osavust käsitöös, võimlemises, kodumajanduses, joonistuses jne.”³⁰³ Soomele kui agraarmaale ei peetud sobivaks külavõõrast akadeemilist õpetajat, kes ei suudaks metsanurga külades püsida. Kardeti, et kui akadeemiline joon võidaks, “võiks senine rahvakool hõlpsasti muutuda lilleks, mille juured on maast lahti rebitud.”³⁰⁴

²⁹⁷ K. Kiuasmaa. *Oppikoulu 1880–1980*, lk. 235.

²⁹⁸ T. Iisalo. *The Science of Education in Finland 1828–1918*, lk. 71.

²⁹⁹ J. Suoranta. Juho A. Hollon neljä elämää, http://www.netn.fi/296/netn_296_suor.html (12. 09. 2011).

³⁰⁰ J. Hollo. Kasvatuse teooria: sissejuhatus üldisesse pedagoogikasse. Tallinn, 1936.

³⁰¹ Soome k. *Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulu*.

³⁰² L. Kangas. *Jyväskylän yliopistokysymys 1847–1966. Tutkimus korkeakoulun perustamisesta ja kehityksestä yliopistoksi*. Jyväskylä, 1992, lk. 315.

³⁰³ A. Meikop. Kooliuudised Soomes. *Eesti Kool*, 1937, nr. 5, lk. 315.

³⁰⁴ Samas.

Jyväskylä näitel veenduti, et algkooliõpetajate ettevalmistuse koondumine kõrgkooli õigustas ennast. Suurt mõju avaldas see õpetajaameti prestiižile tervikuna, vähendades senist lõhet alg- ja keskkooliõpetajate eneseteadvuses. Soome haritlaskond polnud õieti kunagi endi hulgas aktsepteerinud maapiirkondadest pärit algkooliõpetajaid, keda peeti n.-õ. poolharitlasteks, vastandades neid ülikoolistuudiumi läbinud keskkooliõpetajatele.³⁰⁵ Nüüdsest lähenes kahe õpetajarühma sotsiaalne staatus nagu ka töötasu, mis andis hoogu õpetajate profesiooni arengule ja populaarsuse tõusule 1930. aastatel. Samuti lõi see eeldused kogu õpetajakoolituse koondumiseks ülikoolide juurde Teise maailmasõja järgselt.

I.7. Venemaa

I.7.1. Õpetajakoolituse arenguhooni kuni Esimese maailmasõjani

Venemaa on nii riikluse kui haridussüsteemi poolest olnud vastuoluline ja kontrastne. Ühest küljest oli tegemist riigiga, kus veel Esimese maailmasõja eel oli kirjaoskajaid täiskasvanuid vaid üks kolmandik rahvast,³⁰⁶ mistõttu haridussüsteemi kõige pakilisem ülesanne oli seotud kirjaoskuse likvideerimisega. Teisest küljest oli tsaarivõimu lõpuks Venemaal tegutsemas 11 klassikalist ülikooli, kuus kõrgemat pedagoogilist instituuti ja akadeemiat,³⁰⁷ kus anti kõrgetasemelist pedagoogilist haridust ning tehti uurimistööd. Samuti oldi revolutsiooni-eelsel Venemaal avatud Lääne pedagoogilistele mõjudele, töötasid mitmed Fröbeli instituudid, vaimustuti töökooli ideest ja Lääne eksperimentaalsest pedagoogikast, praktiseeriti vabakasvatustlikke ideid. Kindlasti jõudsid nii mõnedki progressiivse pedagoogika ideed Eestisse just Venemaalt või siis vähemalt vene keele vahendusel.

Venemaa eripära avaldus ka selles, et erinevatel perioodidel on õpetajaid nende poliitiliste vaadete ja meelsuse tõttu represseeritud. Nii viisid mitmed suuremad tsensuuri- ja koondamislained koolist hea ettevalmistusega ja kogunud õpetajaid ning uute värbamine oli pidevalt päevakorras.

Revolutsiooni-eelsel Venemaal andsid algastme pedagoogilist haridust õpetajate seminarid ning gümnaasiumide juures töötavad pedagoogilised klassid, keskkooliõpetajate ettevalmistamine toimus pedagoogilistes instituutides ning ülikoolide juures. Kuna algkooliõpetajate haridustase oli erakordselt madal (1911. aastal vastavalt 1% kõrgharidusega, 54% keskharidusega, 45% alg- või põhiharidusega),³⁰⁸ ning suuremaks väljakutseks oli kirjaoskamatus likvideeri-

³⁰⁵ A. Jauhiainen; J. Kivirauma; R. Rinne. *Status and Prestige through Faith in Education: the Successful Struggle of Finnish Primary School Teachers for Universal University Training*, lk. 264.

³⁰⁶ T. Ewing. *The Teachers of Stalinism*, lk. 4.

³⁰⁷ A. E. Ivanov. *Võõra škola Rossii v kontse XIX – natšale XX veka*. Moskva, 1991, lk. 129, 354–355.

³⁰⁸ T. Ewing. *The Teachers of Stalinism*, lk. 160.

mine, püüti panustada just elementaarkoolide õpetajate ettevalmistusse. Järjepidevast algkooliõpetajate koolitusest saab rääkida alates 19. sajandi 60. aastatest, mil üle Venemaa levisid 4-aastase studiumiga õpetajate seminarid. Kokku tegutses Tsaari-Venemaal umbes 170 õpetajate seminari, mis andsid igal aastal 3–4 tuhat õpetajat.³⁰⁹ Paralleelselt õpetajate seminaridega tegutses gümnaasiumide juures ka pedagoogilisi klasse. Ettevalmistuse õpetajana töötamiseks andsid ka paljud õigeusu seminarid.³¹⁰

Keskoolide õpetajaid valmistati ette 3-aastase õppeajaga õpetajate instituutides, 1917. aastal tegutses neid 58.³¹¹ Nendes õpetati kõrvuti üldhariduslike õppeainetega ka pedagoogikat, suhteliselt hea oli tulevaste õpetajate praktiline ettevalmistus, mis toimus vastavates näidiskoolides. Suur osakaal nii õpetajate seminarides kui instituutides oli usulis-kõlbelisel kasvatusel.

Alates 18. sajandi lõpust olid mitmed ühiskonnategelased püstitanud küsimuse ka ülikooli juures toimuvast õpetajate ettevalmistusest. Selle organisatsioonilist külge toetasid näiteks Konstantin Ušinski radikaalsed ideed 19. saj. keskpaigast. Ušinski leidis, et klassikaliste ülikoolide juures tuleks avada meditsiiniliste ja juriidiliste fakultetide eeskujul ka pedagoogikateaduskonnad, samuti esitas ta praktilise kava õpetajate seminaride ülesehituse ja harjutuskooli korraldamise kohta.³¹² A. Elango väitel kasutati Ušinski kava paljude õpetajate seminaride loomisel, sh. Tartus 1878. aastal.³¹³

Süsteemaatilisele keskkooliõpetajate ettevalmistamisele kõrgkoolis pani aluse 1804. a. ülikooliseadus, millega loodi ülikoolide juurde 3-aastased instituudid (1804 Moskvast, 1811 Harkovis, 1812 Kaasanis, 1820 Tartus, 1834 Kiievis). Nendes anti pedagoogilist haridust kõrvuti praktilise väljaõppega koolides. Instituudi lõpetanud kohustusid vähemalt kuus aastat keskkooliõpetajana töötama. Instituudid tegutsesid 1859. aastani, misjärel loodi paljudesse ülikoolidesse ajaloo-filoloogiateaduskonnad või -instituudid, mis tegelesid õpetajate koolitusega.³¹⁴ Samuti toetasid õpetajatekaadri kujunemist mitmesugused kõrge- mad naiskursused.

Pedagoogika kui teadusvaldkonna arengule avaldasid mõju 1907. a. loodud Peterburi Pedagoogiline Akadeemia³¹⁵ ja 1911. a. asutatud P. G. Šelaputini nimeline Pedagoogiline Instituut Moskvast.³¹⁶ Kõrvuti pedagoogilise uurimistööga pakkusid nimetatud asutused 2-aastast õpetajakoolituse studiumi kõrgkooli lõpetanutele, samuti korraldati õpetajate suvekursuseid. Pedagoogilise Akadeemia staatuse ja tuleviku üle toimusid tsaariaja lõpul tulised diskussioonid. Akadeemia juhtiv nõukogu nägi arenguperspektiivi, mis võimaldanuks

³⁰⁹ *Pedagogitšeskaja entsiklopedija* III, lk. 348.

³¹⁰ A. Raudsepp. *Riia Vaimulik Seminar (1846–1918) Eesti kultuuriloos*. Tartu, 1997.

³¹¹ *Pedagogitšeskaja entsiklopedija* III, lk. 348.

³¹² K. D. Ušinski. Eessõna „Pedagoogilise antropoloogia“ I köitele. K. D. Ušinski. *Valitud pedagoogilised teosed* I. Tallinn, 1957, lk. 126.

³¹³ A. Elango. *Pedagoogika ajalugu*, lk. 109.

³¹⁴ *Pedagogitšeskaja entsiklopedija* III, lk. 349–350.

³¹⁵ A. E. Ivanov. *Võšaja škola Rossii v kontse XIX – natšale XX veka*, lk. 129.

³¹⁶ Samas, lk. 43.

asutusest kujundada õppe- ja uurimistöö tippkeskuse, kus antaks võimalus kaitsta ka pedagoogikavaldkonna doktoritöid. Akadeemik E. L. Radlovi vastuväitel polnud pedagoogika sellise kategooria teadusharu, kus võiks doktori kraade välja anda.³¹⁷ Nii kaotas Pedagoogika Akadeemia oma rolli, olles lühikest aega allutatud Eksperimentaalse Pedagoogika Ühingule, kuni 1917. aastal suleti.

Revolutsioonieelse Venemaa noorem haritlaskonda paelus eksperimentaalne pedagoogika. Mitmed pedagoogikateadlased ja tuntud õpetajakoolitajad (A. Netšajev, N. Rumjantsev, A. Lazurski jt.) vahendasid Lääne-Euroopa ja Ameerika suundumusi nii õpetajate kongresside kui loengukursuste kaudu. 1908. aastal asutati koguni Eksperimentaalse Pedagoogika Ühing, mis pidas ka oma kongresse ja pälvis õpetajate suure huvi. J. Dewey ideedest vaimustus P. Blonski, vabakasvatuse (Rousseau, Tolstoi, Key) ideid propageerisid K. Ventsel, I. Gorbunov-Possadov, S. Šatski jt. Ewingi uurimuse kohaselt avaldusid nn. uue kooli otsingud ka klassiruumis, õpetajad eksperimenteerisid ja rakendasid erinevaid töökooli- ja aktiivsuspedagoogika meetodeid julgelt veel 1920. aastatelgi.³¹⁸ Alles Stalini mõjuvõimu suurenemisel mõistis nõukogude pedagoogika nimetatud suundumuse lõplikult hukka.

I.7.2. Nõukogude Venemaa õpetajakoolitus maailmasõdade vahelisel ajal

Venemaa haridussüsteemi arengus saab sel ajajärgul eristada radikaalset (kuni 1929/30) ning konservatiivset perioodi (kuni 1937/38).³¹⁹ Nõukogude võimu esimene dekaad kujunes nii pedagoogikas üldiselt kui ka õpetajahariduses eksperimenteerimise perioodiks. Teraselt jälgiti arenguid teistes riikides, erilist huvi pakkusid Ameerika progressiivse pedagoogika ja laborkoolide kogemus, samuti Saksamaa töökooli ideestik. Nõukogude Venemaa hariduspoliitika oli 1920. aastate esimesel poolel suhteliselt liberaalne, võimaldades eksperimenteerimist erinevate koolimudelite ja õpetamismeetoditega. Omamoodi stabiilsusele hariduse juhtimisel viitab see, et kogu esimese dekaadi (1917–1929) oli rahvahariduse komissariks Anatoli Lunatšarski, seevastu Eestis vahetus vabariigi esimesel kümnendil (1918–1929) 13 haridusministrit. Avatusest räägib seegi fakt, et Nõukogude Venemaa võõrustas 1928. aastal lugupidamise ja rohke tähelepanuga John Dewey'd, millest viimane on ka kokkuvõtliku kirjutise avaldanud.³²⁰

³¹⁷ A. E. Ivanov. *Võšaja škola Rossii v kontse XIX – natšale XX veka*, lk. 132.

³¹⁸ T. Ewing. *The Teachers of Stalinism*, lk. 154–159.

³¹⁹ V. Karpov; E. Lisovskaya. Educational Change in Time of Social Revolution. *Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and Prospects*. Eds. B. Eklof; L. E. Holmes; V. Kaplan. London and New York, lk. 32.

³²⁰ J. Dewey. *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World*. New York: New Republic, 1929. <http://ariwatch.com/VS/JD/ImpressionsOfSovietRussia.htm> (20.07.2011).

Ka õpetajakoolituses oli ideoloogiline surve esialgu vähene, katsetati erinevate õppeasutuste tüüpidega ja koolituskontseptsioonidega. Kommunistliku Partei ideoloogiline mõju hakkas kasvama alates 1920. aastate lõpust, mil püüti teha kokkuvõtteid senisaavutatust ning kuulutati nn. “eksperimentaalne” periood läbikukkunuks.³²¹ Kritiseeriti õpetaja vähest rolli õppeprotsessi juhtimisel nagu ka polütehnilise kooli kontseptsiooni senise rõhuasetusega töökooli ideele. Uus, 1929. aastal ametisse pandud rahvahariduse komissar Andrei Bubnov sai ülesande keskenduda koolihariduses akadeemilistele distsipliinidele ning “lõpetada senine hookus-pookus,” nagu Stalini usaldusisik haridusküsimustes Lazar Kaganovitš tavatses eksperimentaalsete meetodite kohta öelda.³²² Partei poolt algatatud diskussioonid andsid tõuke suunamuutuseks alates 1930. aastate algusest.³²³ Uue hariduspoliitika lähtealuseks sai tsentraliseeritud hariduskontseptsioon ühtse õppekava, õpikute ja eksami- ja kontrollisüsteemiga. Nii viidi 1935. aastal partei suunistel sisse kohustuslik õpikute nimekiri ja 45-minutiline koolitund, 1. september kuulutati üldriiklikuks kooli alguse päevaks jne.³²⁴

Suund õpetajakesksele pedagoogikale tõi päevakorda ka õpetajakoolituse temaatika. Õpetajate haridustase Nõukogude Venemaal oli ja jäi teiste riikidega võrreldes erakordselt madalaks. 1932. aastal oli vaid 25% keskkooliõpetajatest kõrgema haridusega, valitsesid suured piirkondlikud erinevused suurlinnade ja äärealade vahel.³²⁵ Endiselt piirdus märkimisväärse osa õpetajate ettevalmistus vaid lühiajaliste kursustega, mitte täisstudiumiga ülikooli juures.

Pärast 1917. aasta revolutsiooni hakati üles ehitama nõukogude haridussüsteemi. 1918–20 loodi õpetajate ettevalmistamise eesmärgil mitmeid pedagoogikale spetsialiseeritud õppeasutusi või lühiajalisi kursusi, mida asuti hiljem kõrgkoolideks ühendama. Revolutsiooni-eelsed õpetajate seminarid reorganiseeriti 4-aastase õppeajaga rahvahariduse (hiljem pedagoogilisteks) instituutideks. Jaanuariks 1921 oli selliselt reorganiseeritud instituute juba 40.³²⁶

1920. aastatel kujunes Nõukogude Venemaal välja järgmine õpetajaid ettevalmistavate õppeasutuste süsteem. Lasteaednike ja algkooliõpetajaid hakati koolitama 7-aastase põhikooli järgselt pedagoogilistes tehnikumides. Sellist nime kandsid need õppeasutused kuni 1937. aastani, mil nad nimetati ümber pedagoogilisteks õppeasutusteks. Põhikooliastme õpetajate ettevalmistuseks loodi 3-aastase õppeajaga praktilise pedagoogika instituudid, mis aga ennast ei õigustanud ning peatselt suleti.

³²¹ T. Ewing. *The Teachers of Stalinism*, lk. 152.

³²² L. Holmes. School and Schooling under Stalin 1931–1953. *Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and Prospects*. Eds. B. Eklof; L. E. Holmes; V. Kaplan. London and New York, lk. 58.

³²³ Lõplikult keelati Lääne ideede rakendamine, sh. testide kasutamine nõukogude pedagoogikas ÜK(b)P KK 4.06.1936 määrusega “Pedoloogilistest moonutustest rahvahariduse komissariaatide süsteemis”, vt. *Pedagogitšeskaja entsiklopedija* IV, lk. 65.

³²⁴ L. Holmes. School and Schooling under Stalin 1931–1953, lk. 58.

³²⁵ T. Ewing. *The Teachers of Stalinism*, lk. 161.

³²⁶ *Pedagogitšeskaja entsiklopedija* III, lk. 351.

Keskkooliõpetajate koolitus toimus 1920. aastate Venemaal riiklike ülikoolide pedagoogikateaduskondades või pedagoogilistes instituutides. Mõlema õppeasutuse stuudium kestis 4 aastat ja sinna võeti õppima vähemalt 9-aastase haridusega noori.

Juhtivamateks õpetajakoolituse institutsioonideks kujunesid 1921–35 tegutsenud Krupskaja nimeline Kommunistliku Kasvatuse Akadeemia ning 1918. aastal rajatud Teine Moskva Ülikool. Viimane reorganiseeriti 1930. aastal Moskva Riiklikuks Pedagoogika Instituudiks. Peterburis rajati samal ajal Herzeni nimeline Riiklik Pedagoogika Instituut (1918). Kaks viimatinimetatud olid juhtivad ka pedagoogilises uurimistöös ning kujundasid suurel määral 1920.–30. aastate õpetajahariduse suuniseid.

Kuna üheks läbivaks teemaks 1920. aastate nõukogude pedagoogikas kujunes polütehniline õpetus ja töökasvatus, vajati ka vastava väljaõppe saanud õpetajaid. Selleks loodi 1923. aastal Liebnechti nimeline Industriaal-Pedagoogiline Instituut, mis valmistas ette kutseõpetajaid põhi-, kesk- ja kutsekoolide tarbeks. Õpetajakoolituse programmi keskseks komponendiks oli põhjalik tutvumine tootmisprotsessidega tööstuses ja põllumajanduses ning praktiseerimine neis lihttöölisena.

Pedagoogika oli nõukogude ideoloogia üks tööriistu, mistõttu akadeemiliste ülikoolide pedagoogikateaduskondade ja pedagoogiliste instituutide kõrvale rajati poliitilis-propagandistlikke õppeasutusi, kus valmistati ette kommunistlike noorsoo-organisatsioonide organisaatoreid koolidesse.

Õpilaste arvu kiire kasv tingis selle, et õpetajaks võimaldati õppida ka n.-õ. kiirkorras, mitmesuguste lühikursuste, suvekoolide ja kaugõppekursuste toel. Praktiliselt kõik pedagoogilised õppeasutused pakkusid täisajaga õppe kõrval mitmesuguseid alternatiivseid kursuseid. Viimaste populaarsus oli seotud ka 1930. aastatel sisse viidud kohustusliku 7-aastase üldharidusega, mistõttu nappis eelkõige viiendate kuni seitsmendate klasside õpetajaid. Nii võimaldasid kursused ümber- või täiendõpet paljudele endistele algkooliõpetajatele. Eialgu oli selliste kursuste efekt vähene, sest need paistsid silma “kehva planeerimise, madala õpetustaseme ja osalejate vähese pühendumisega.”³²⁷

1930. aastate Venemaal jätkati eelmisel kümnendil väljakujunenud õppeasutuste baasil, küll hakkas lisanduma pedagoogilisi instituute võõrkeelte alal. Samuti tuli üha rohkem hakata lähtuma kommunistliku partei (ÜK(b)P) suunistest, mis õpetajakoolitust otseselt mõjutasid. Eesmärgiga tõsta õpetamise kvaliteeti, sätestas ÜK(b)P keskkomitee 1931. aastal, et “kõik õpetajad peavad omandama kõrgema pedagoogilise hariduse, ilma koolitööd katkestamata.”³²⁸ Kolm aastat hiljem seda nõuet korrati, täpsustades, et keskkooliõpetajatelt eeldatakse kõrgharidust ning algkooliõpetajatelt vähemalt pedagoogilist keskeriharidust. 1936. aasta aprillis tuli keskkomitee veelkord teema juurde tagasi, korrates sõna-sõnalt eelnimetatud nõudeid, kuid võttes seekord range hoiaku nõuete eirajate suhtes. Kahe aasta vältel tuli kõigil õpetajatel asuda õppima ning

³²⁷ T. Ewing. *The Teachers of Stalinism*, lk. 163.

³²⁸ Samas, lk. 164.

tõestada dokumentaalselt tööandjale oma haridustaset. Selle meetmega saavutati mõningast edu. Nii näiteks tõusis pedagoogilise keskeriharidusega õpetajate osakaal 50%-lt (1932) 80%-le (1939), samuti tõusis kõrgharidusega õpetajate osakaal.³²⁹

1930. aastatel alanud tugev hariduselu tsentraliseerimine puudutas ka õpetajate kvalifikatsioonisüsteemi karmistamist. Nii kehtestati 1936. aastal elementaar- ja keskkooliõpetajate nõuded ja toimus ulatuslik õpetajate kvalifikatsiooni (sh eriti ideoloogilise ettevalmistuse) kontrollimine ja stalinlikule režiimile mittesobivate õpetajate vallandamine.³³⁰ Eelkõige toimus see ametisolevate õpetajate nn. resertifitseerimise kaudu, mille käigus spetsiaalsed komisjonid kontrollisid õpetajate teadmisi ning poliitilist meelsust, eriti pöörati tähelepanu õpetaja sotsiaalse tausta mõjule õpetamisprotsessis. Ainuüksi kahe aastaga (1937–39) resertifitseeriti 600 000 õpetajat, poliitiliselt sobimatud kõrvaldati ametist. Et sundida õpetajaid kiiremini kohanema ettekirjutatud standarditega nii haridusnõude kui resertifitseerimise osas, kehtestati seda stimuleeriv palgaskaala.³³¹

Nõukogude Liidu territooriumil elavatele vähemusrahvustele jäeti üsna avarad võimalused oma hariduselu korraldamiseks.³³² Vene Rahvahariduse Komissariaat võttis 1918. aastal vastu määruse “Vähemusrahvuste koolidest,” mis lubas nendes koolides õpetamist rahvuskeeltes. Koolide juhtimine kuulus Rahvahariduse Komissariaadi vähemusrahvuste osakonna kompetentsi, oblastite ja linnade juurde loodi vastavad rahvusseksioonid või allosakonnad.

Vähemusrahvustele suunatud hariduspoliitika võimaldas ka eestikeelse koolihariduse jätku Venemaal. 1924. aasta kevadel oli Nõukogude Liidus ca 170 eesti kooli, neist suur osa esimese astme e. 4–klassilised koolid.³³³ Eestlasi paiknes kõige enam Peterburis, kuhu neid oli 1917. aastaks koondunud ligi 60 000.³³⁴ Eestikeelse hariduse jätkamiseks Peterburis 1920. aastatel seadis piirangud õpetajate puudus, kuna suur osa seniseid eesti pedagooge opterus Eestisse. Eesti algkoolide jaoks valmistas õpetajaid alates 1922. aastast Eesti Pedagoogiline Instituut.³³⁵ Kõrgharidusega eesti pedagooge koolitati Leningradi Herzeni nim. Pedagoogilise Instituudi Keele- ja Kirjandusosakonnas 1926. aastal loodud vähemusrahvuste osakonna eesti sektoris.³³⁶ 1930. aastate teisest poolest hakati rahvusseksioone sulgema ja rahvuskeelset haridust piirama.

³²⁹ T. Ewing. *The Teachers of Stalinism*, lk. 164.

³³⁰ V. Karpov; E. Lisovskaya. *Educational Change in Time of Social Revolution*, lk. 34–35.

³³¹ L. Holmes. *School and Schooling under Stalin 1931–1953*, lk. 64 ja 74.

³³² Eesti Entsüklopeedia VIII. Toim. R. Kleis, P. Tarvel, J. V. Veski. Tartu: K/Ü Loodus, 1937, lk. 906.

³³³ V. Maamägi. *Uut elu ehitamas. Eesti vähemusrahvus NSV Liidus 1917-1940*. Tallinn, 1980, lk. 111.

³³⁴ R. Pullat. *Lootuste linn Peterburi ja eesti haritlaskonna kujunemine kuni 1917*. Tallinn, 2004, lk. 311.

³³⁵ *Õppeasutust reorganiseeriti mitmel korral ja kandis erinevaid nimetusi, vt. V. Maamägi. Uut elu ehitamas, lk. 111.*

³³⁶ Samas, lk. 112.

Niisiis oli sõdadevaheline periood Nõukogude Venemaa hariduses suurte kontrastide, ümberorienteerumiste ja -korralduste aeg. Liberaalsed 1920. aastad tõid haridusse eksperimenteerimise erinevate koolimudelite ja õpetamismeetoditega. 1930. aastatel, seoses Stalini totalitaarse režiimiga, tuli nii üldhariduses kui õpetajakoolituses teha Kommunistliku partei suunistest lähtuvaid ümberkorraldusi.

1.8. Kokkuvõtte ja järeldused: välisriikide mõjud ja eeskujud Eesti õpetajakoolitusele

Sarnaselt kaasajale otsiti ka 20. sajandi esimestel kümnenditel läbivaid ideid ja ühiskondlikke keskkooli korraldamisel ja gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamisel. Kuid nagu tõdeti 1923. aasta keskkooliõpetajate rahvusvahelisel kongressil Prahhas, valitsesid erinevates maailma riikides õpetajate ettevalmistamisel nii suured vastuolud, “mida vaevalt lepitada annab.” Ühed riigid pidasid õpetajakoolituse juures esmatähtsaks põhjalikku teoreetilist ettevalmistust pedagoogikas, teised rõhutasid õpetaja isikut, tema üldist kultuurilist ja maailmavaatelist hoiakut, kolmandad aga hoopis õpetaja ainealast ettevalmistust. Kongressi lõppresolutsioonis tõdeti, et iga riik peab oma õpetajakoolitust ise korraldama, toetudes oma rahva “vaimule, traditsioonidele ning nõuetele.”³³⁷

Sama nähtus käesolevas peatükis käsitletud riikide näidetest. Saksamaa, USA, Inglismaa, Soome ja Venemaa ehisasid üles unikaalsed koolisüsteemid koos seda toetava õpetajakoolitusega. Lisaks olid detsentraliseeritud haridusmudelitele omased piirkondlikud erisused – suur institutsioonide ja õppevormide mitmekesisus riigi sees.

Saksamaa pedagoogilised ideed ja koolikorraldus kujunesid eeskujuks ja mudeliks nii Euroopas kui laiemas haridusruumis. Siin hakkas õpetajaamet kõige varem, ehk juba 18. sajandi teisel poolel emantsipeeruma, omandades iseseisva professioni staatuse. Õpetajakoolituse arengule ülikoolides lõi eeldused kasvatusteaduste tunnustamine formaalse ülikoolidistsipliinina ning esimeste pedagoogika õppetoolide loomine 1770.–1780. aastatel. Sellega seoses oli gümnaasiumiõpetaja amet kõrgelt väärtustatud, kutseeksami sisseviimine võimaldas neist 19. sajandi vältel kujundada autonoomse, õiguslikult reguleeritud ja kaitstud professioni.

Filosoofia ja pedagoogika õpetamisele Tartu Ülikoolis avaldasid mõju Herbarti ideed, tema vaateid vahendasid siinsed õppejõud G. B. Jäsche ning L. v. Strümpell. 1821–1856 tegutses TÜ juures keskkooliõpetajaid ettevalmistav Pedagoogilis-filoloogiline Seminar, mille õppejõud tundsid hästi Herbarti loodud Königsbergi pedagoogikaseminari kogemust.

Preisimaal 1890. aastatel väljakujunenud õpetajakoolituse mudel, kus 3–4-aastasele akadeemilisele studiumile järgnes 2-tsükliline pedagoogilise õppe

³³⁷ Rahvusvaheline keskkooli õpetajate kongress Praagas. *Kasvatus*, 1924, nr. 1, lk. 9–14.

mudel seminariaasta ja koolipraktika näol, sai Eesti keskkooliõpetajate ettevalmistamisel esimesel omariikluse perioodil eeskujuks.

Eesti õpetajakoolituse teoreetiline raamistik 1920. aastatel kujunes Saksa pedagoogika mõjualas. Eriti tuntud olid Lay, Meumanni ja Kerschensteineri ideed, kelle käsitlustele tollased pedagoogikakursused üles ehitati.

Demokraatlik ja liberaalne Weimari hariduskorraldus nagu ka 1920. aastate diskussioon õpetajakoolituse institutsionaalse kuuluvuse üle mõjutas nii Eesti seadusloomet kui ka õpetajate seminaride käekäiku. Seminaride ja ülikoolide kõrvale tekkinud kolmas õppeasutuse tüüp – pedagoogilised akadeemiad inspireerisid Eesti pedagoogiumide asutajaid. Siin võttis poliitilise konsensuse saavutamine küll veidi kauem aega ning 1931. aastal, kui Eestis jõuti vastava seaduse vastuvõtmiseni, hakati Preisimaal pedagoogiume juba sulgema. Suuresti samad põhjused, mis tingisid pedagoogiumide sulgemise Saksamaal, said määravaks ka siin ning mõne aasta möödudes taasloodi Eestis õpetajate seminarid.

Niisiis on Saksamaa mõjusid Eesti õpetajaharidusele raske üle hinnata. Seda nii keeleseotuse kui tihedate kultuurikontaktide tõttu, mis muutis Saksamaa peamiseks stažeerimiste ja õppekäikude sihtkohaks. 1920. aastate pedagoogikalane uudis- ja teaduskirjandus jõudis Eestisse eelkõige saksa keele vahendusel.

USA esimesed õpetajakoolitajad said innustust preisi haridussüsteemist. 19. sajandi teisel poolel hakkas kujunema õpetajaid ettevalmistavate õppeasutuste – normaalkoolide võrk.

Kiiresti laienev keskkool vajab kvalifitseeritud õpetajaid, mida 2-aastased normaalkoolid anda ei suutnud. Keskkooliõpetajate ettevalmistamise eesmärgil muutus osa normaalkooli 4-aastase õppeajaga kõrgkoolideks, kus koos ainealaste õpingutega saadi ettevalmistus õpetajakutseks. Samuti hakati paljude ülikoolide juurde looma õpetajakoolituse osakondi või õpetajate kolledžeid. Pedagoogikat hakati aktsepteerima kui akadeemilist distsipliini ja uurimisvaldkonda ning 19. sajandi lõpul avati mitmetes ülikoolides vastavad õppetoolid. Vaatamata sellele tuli USA õpetajakoolitusel end aastaid teiste akadeemiliste kogukondade hulgas kehtestada. 1920.–1930. aastatel leidis kahtlejaid, kas pedagoogika õppekavad üldse sobivad klassikaliste ülikoolide juurde ning milliseks kujuneb pedagoogika uurimisaines ja ulatus. Õpetajakoolitus kujunes ülikoolidele siiski atraktiivseks eelkõige massiliste üliõpilasvõrude tõttu, ka loodeti seeläbi paremini sidustada ühiskonna ja ülikooli rolle.

1920. aastatel algasid institutsionaalsed muutused, mille käigus muudeti kõik endised normaalkoolid õpetajate kolledžiteks. Nende akadeemiline tunnustamine ülikoolide poolt ja omavaheline koostöö said oluliseks väljakutseks maailmasõdade vahelisel perioodil.

Ameerika Ühendriikide mõjust Eesti õpetajahariduse arengule saab rääkida alates 1920. aastate lõpust – 1930. aastate algusest. Kui sajandi esimestel kümnenditel andis vaieldamatult tooni Saksamaa, siis nüüdsest nähtus selge orientatsioon USA pedagoogikale. Seda soodustasid tekkinud otsekontaktid teadlaste vahel. USA kaasaegsete psühholoogia- ja pedagoogikakoolkondade lähenemisi vahendasid Ameerika Ühendriikides õppinud või töötanud pedagoogid, samuti tõid USA mõjusid kaasa Euroopa ülikoolides stažeerinud Eesti pedagoogikaõp-

pejõud.³³⁸ Selle tulemusel jõudis TÜ õpetajakoolituse õppekavadesse rida uuenduslikke pedagoogikasuundi.

Inglismaa õpetajakoolitus oli võrreldes Mandri-Euroopaga eripärane eelkõige tänu õpilastest õpetajate süsteemi rakendamisele. Sellel on olnud läbi õpetajakoolituse ajaloo suur ulatus ja populaarsus. Eriti oluline on sellest süsteemist alguse saanud tugev usk kooli ja kõrgkooli partnerlusse õpetajate ettevalmistamisel ning see on iseloomustanud Briti õpetajakoolitust kaasajani välja.

19. sajandi keskpaigast hakati Inglismaal korraldama õpetajate riiklikke kutseeksameid, mis sundis ka õpetajakoolitust süsteemsemalt arendama. Samuti kutsuti kokku rida erinevaid komisjone, et kavandada ja hinnata õpetajahariduse käiku.

20. sajandi algul kehtestatud regulatsioonid nägid ette õpetajakoolitust ülikoolides või õpetajate kolledžites, selle alternatiiviks oli koolipõhine õpetajakoolitus. Mõlemal juhul pidi ettevalmistus õpetajatööks toimuma ühe aasta vältel (pärast erialase hariduse omandamist) ning sisaldama nii pedagoogikateooriat kui koolipraktikat. Järjestikuse mudeli järgi toimus õpetajakoolitus ka 1920.–1930. aastatel, endiselt suure rõhuga kooli ja ülikooli partnerlusel.

Inglismaa mõju Eesti õpetajakoolitusele võib näha eelkõige õpetajate kutseeksami printsiipides ja korralduses, mille vastu Peeter Põld kutseeksami komisjoni esimehena huvi tundis. Teiseks mõjukanaliks kujunes Johannes Käisi algatatud kooliuuendusala kontakt silmapaistva inglise reformpedagoogi A. J. Lynchiga. See sai alguse 1929. aastal, mil Käis külastas Londoni koole, sh. Lynchi Dalton-plaanil põhinevat õppeasutust. Pärast inglise pedagoogi menukat ettekannet rahvusvahelisel uue kasvatuse kongressil Taanis, millel osales ka kolm Eesti haridusnõunikku,³³⁹ tõusis huvi veelgi. Koostöö tipphetkeks sai 1930. aastal toimunud Eesti kooliuuendusnädal, kus Lynch külalisesinejana rääkis individuaalse tööviisi, eriti kirjalike tööjuhendite kasutamisest tundides. See ergutas uuenduspedagoogikale rajatud koolitööd veelgi.

Soome pedagoogika areng 19. sajandil toimus sarnaselt Eestiga saksa mõjualas, ka enamik õppejõude oli oma ettevalmistuse saanud Saksamaal. Esimene pedagoogika professor loodi Helsingi Ülikoolis juba 1852. aastal. Kuigi see asutati esialgu usuteaduskonna juurde, viidi professor juba seitsme aasta pärast üle ajaloo- ja filosoofiateaduskonda ning pedagoogika aine- ja uurimisvaldkonnana hakkas iseseisvuma. Olulist rolli selles mängis 1864. aastal keskkooliõpetajate ettevalmistamise eesmärgil loodud harjutuskool, mille tegevuse juhtimine jäi peamiselt pedagoogikaprofessori ülesandeks. See oli omakorda eelduseks heale koostööle ülikooli ja praktikakooli vahel ning on kujunenud õpetajakoolituse tugevat positsiooni põlistavaks faktoriks Soome ülikoolides.

Uudse lähenemisena alustati 1930. aastatel kogu õpetajakoolituse koondamist kõrgkooli. Kuigi ühiskonnas püsis vastuseis seminaride sulgemisele, vee-

³³⁸ Vt. H. Taba. Valitsevaid suundi Ameerika kasvatusteadustes. *Kasvatus*, 1931, nr. 3, lk. 112–123; E. Mutt. Eksperimenteerimine Ameerika Ühendriikide koolielus. *Kasvatus*, 1933, nr. 6, lk. 269–273, nr. 7. lk. 299–305.

³³⁹ Vt. ptk. 4.4.

nis 1934. aastal loodud Jyväskylä Õpetajate Kolledži mudel, et algkooliõpetajaid on samuti võimalik kõrgkoolis koolitada.

Geograafilise ja keeleläheduse tõttu olid Soome mõjud Eestile väga tugevad. Seda toetasid nii hõimuliikumise raames toimunud õpetajate koostöö kui Tartu Ülikoolis oma koolkonnad rajanud Soome õppejõud (vt. ptk. 4.4). Eesti pedagoogiline meedia vahendas Soome arenguid nagu ka soomlaste hinnanguid Eesti hariduses toimuva kohta.

Venemaal toimus keskkooliõpetajate ettevalmistus kolmeaastase studiumiga õpetajate instituutides, kus kõrvuti üldhariduslike õppeainetega õpetati ka pedagoogikat, tugeva rõhuasetusega praktikale näidiskoolides.

Kõige enam mõjutas ideed ülikooli juures toimuvast õpetajakoolitusest radikaalne vene pedagoog K. Ušinski, kes oli hästi tuttav õpetajakoolituse tendentsidega Euroopas. Tema ideed õpetajate seminaride ning sinna juurde kuuluvate harjutuskoolide korraldamisest ulatusid üle Venemaa, mõjutades sealhulgas õpetajate seminaride korraldust Eestis.

Revolutsiooniaegse Venemaa noorem haritlaskond oli eksperimentaalse pedagoogika lummuses. Tuntud pedagoogikateadlased ja õpetajakoolitajad vahendasid Lääne-Euroopa ja Ameerika kaasaegseid suundumusi ka õpetajatele. Aktiivne oli vabaharidustöö ning progressiivse pedagoogika propageerimine erinevate seltside ja liikumiste kaudu.

Nõukogude Venemaa hariduspoliitika oli 1920. aastate esimesel poolel suhteliselt liberaalne, võimaldades eksperimenteerimist erinevate koolimudelite ja õpetamismeetoditega.

Stalini mõjuvõimu suurenemisel ning esimese viisaastaku (1928–32) kavandamisel kuulutati eksperimentaalne periood Venemaa pedagoogikas läbikukkunuks. Eriti kritiseeriti õpetaja vähest rolli õppeprotsessi juhtimisel. Stalinistliku hariduspoliitika lähtealuseks sai tsentraliseeritud hariduskontseptsioon ühtse õppekava, õpikute, eksami- ja kontrollisüsteemiga. Keskkooliõpetajate ettevalmistus koondati 4-aastase õppeajaga pedagoogilistesse instituutidesse, samuti Venemaa riiklike ülikoolide pedagoogikateaduskondadesse. Uurimistööks ja ideoloogiliste suuniste väljatöötamiseks loodi kaks juhtasutust – Teine Moskva Ülikool (alates 1930. aastast Moskva Riiklik Pedagoogika Instituut) ning Leningradis asuv Herzeni nimeline Riiklik Pedagoogika Instituut.

Kuna Venemaa õpetajate haridustase oli väga madal, propageeriti nõukogude võimu poolt kiirkorras õpetajaks õppimist, kaugõppe, lühikursuste ja suvekoolide toel.

Eriti aktuaalseks muutusid taolised kursused pärast 1930. aastatel käivitatud 7-aastase kohustusliku üldhariduse reformi, mis viis koolipinki palju õpetajaid. 1936. aastal Kommunistliku partei eestvõttel alanud õpetajate resertifitseerimisega püüti survestada nende edasiõppimist ning kontrollida poliitilist meelsust.

Venemaa arenguid jälgisid hoolega ka Eesti õpetajakoolitajad. Revolutsiooniaegne Venemaa oli suhteliselt avatud Lääne pedagoogikale, praktiseeriti mitmeid eksperimentaalseid ja koguni vabakasvatuslikke ideid. Arvestades seda, kui paljud Eesti pedagoogid-haritlased pidid rakendust leidma Tsaari-Venemaal, ei saa sealseid mõjusid alahinnata. Nii näiteks olid Venemaal õpetajate

või koolidirektoritena töötanud hilisemad Eesti õpetajakoolituse juhttegelased Konstantin Ramul, Villem Raam, Juhan Tork jpt. Johannes Käis opteerus Venemaalt alles 1920. aastal, olles seal lõpetanud Petrogradi ülikooli ning töötanud nõukogude perioodil Vologda Pedagoogilise Instituudi direktorina. See tähendas mõjusid, kontakte, aga ka head vene keele oskust, mis lubas Venemaa arenguid jälgida edaspidigi. Nii näiteks kujunesid Eestis 1920. teisel poolel populaarseks nõ ekskursioonijaamad, kus õpetajatele tutvustati erinevaid loodusvaatlusi ja nende läbiviimise metoodikat.³⁴⁰ Eelkõige J. Käisi poolt propageeritud idee oli inspireeritud Venemaa revolutsioonijärgsetest oludest,³⁴¹ mil koolide õppereisid muutusid kohustuslikuks ning üle riigi loodi vastavad tugiasutused.³⁴²

Lühiteateid Venemaa koolioludest vahendas ajakiri “Kasvatus,” samuti ilmus pedagoogilises meedias pikemaid ülevaateid Nõukogude pedagoogika arengust.³⁴³

Kui tõlkeartiklid olid tendentslikud ja ideoloogiliselt kammitsetud, siis Eesti autorite käsitlused andsid Venemaa hariduses toimuvale palju objektiivsema hinnangu, osutades nii positiivsetele kui negatiivsetele ilmingutele.

³⁴⁰ A. Luha. Õpetajate ekskursioonijaamadest. *Kasvatus*, 1927, nr. 5; K. Orviku. Õpetajate ekskursioonijaamade tegevusest Tallinnas. *Kasvatus*, 1930, nr. 4.

³⁴¹ A. Luha. Õpetajate ekskursioonijaamadest. *Kasvatus*, 1927, nr. 5, lk. 227.

³⁴² *Pedagogitšeskaja entsiklopedija* IV, lk. 760-761.

³⁴³ U. Leete. Nõukogude pedagoogika alus ja siht. Jutuajamine prof. A. P. Pinkevitsiga. *Kasvatus*, 1930, nr. 8; E. Oissar. Kool Nõukogude Venemaal. *Kasvatus*, 1931, nr. 3–4; A. Oengo-Johanson. Piilk Nõukogude Venemaa kooliellu. *Kasvatus*, 1931, nr. 5; S. Kljävin. Rahvahariduse süsteem ja kooli polütehnikatsioon Nõukogude Venes. *Kasvatus*, 1933, nr. 2; K. Ramul. Psühholoogia Nõukogude Venemaal. *Eesti Kool*, 1936, nr 3.

2. PEATÜKK. KESKKOOLIÕPETAJATE NÕUDLUST, KVALIFIKATSIOONI JA ETTEVALMISTUST REGULEERIVA SEADUSLOOME ARENG EESTIS 1918–1940

2.1. Hariduspoliitika üldiseloormustus

2.1.1. Hariduspoliitika eesmärgid

Vastukaaluna tsaarivõimu venestuspüüdlustele ja Saksa okupatsiooni saksastamisaotlustele seati Eesti Vabariigi hariduspoliitikas algusest peale eesmärgiks emakeelse, rahvusliku ja demokraatliku kooli rajamine.

Hariduspoliitika eesmärgid fikseeriti haridusseadustes, millega reguleeriti muuhulgas ka õpetajakoolitusele ja õpetajate professionile esitatavad nõuded. Esimese omariikluse perioodi seadusloome oli vilgas, võeti vastu üle paarisaja haridusseaduse ja nende redaktsiooni. Igale seadusele järgnesid nende täitmise määrad, samuti andsid haridusministrid välja ringkirju, mis täpsustasid ja selgitasid teatud seadusesätteid või hariduses aktualiseerunud probleeme.

Haridusseadusi valmistas üldjuhul ette haridusministeerium koostöös kohalike omavalitsuste teenistuses olevate koolinõunike, õpetajate organisatsioonide, õpetajakoolitust läbiviivate asutustega jt. organisatsioonidega. Seejärel esitati seaduseelnõud lugemiseks Riigikogu hariduskomisjoni, lõplik versioon kinnitati Riigikogus.³⁴⁴ Parlamentaarsel perioodil võisid seaduseelnõusid esitada ka kutseorganisatsioonid, samuti Riigikogu hariduskomisjon, mistõttu võis paralleelselt lugemisel olla ka mitu alternatiivset eelnõud. Sellega seoses oli seaduseelnõude menetlusperiood pikk ja kompromissid sündisid raskelt.³⁴⁵ Enamik haridusreformidest olid kavandamisjärgus tunduvalt ambitsioonikamad tegelikult realiseeritust. Nii näiteks plaanis 1919. aasta suvel kokkutulnud Maa Hariduskogu seitsmeaastase kohustusliku rahvakooli sisseviimist vanuses 7–16 eluaastat,³⁴⁶ mis oluks isegi tollases üle-euroopalises kontekstis väga progressiivne.³⁴⁷ Sama kokkuleppe alusel töötati välja ka tulevane avalike algkoolide seaduseelnõu, mida paraku rakendati oluliste kärbetega ning seitsmeaastane kohustuslik põhikool osutus Eestis reaalsuseks alles Teise maailmasõja järgselt.

³⁴⁴ Kuni 1920. aasta detsembrini kinnitati seadused Maapäeva või Eesti Asutava Kogu poolt.

³⁴⁵ Näiteks esitasid 1922. a. Riigikogule keskkooliseaduse eelnõud nii haridusminister H. Bauer kui õpetajate liidu esindaja J. Annusson. Kumbki võttis oma eelnõu kaitseks Riigikogus korduvalt sõna (Bauer 75 ja Annusson 92 korda). V. Horm. Jüri Annusson – teerajaja meie emakeelsele ühtluskoolile ja vabaharidustööle. *Haridus* 1990, nr. 7, lk. 43.

³⁴⁶ Maa hariduskogu koosolek. *Kasvatus*, 1919, 1. vihik, lk. 23–24.

³⁴⁷ E. Martinsoni andmeil kestis 1919. aastal koolikohustus Inglismaal vanuses 5–14, Prantsusmaal 6–13, Saksamaal, Austrias ja Šveitsis 6–14 (15), Itaalias, Hispaanias, Portugalis 6–9, Rootsis, Taanis ja Norras 7–14. E. Martinson. Ühtluskool. *Kasvatus*, 1919, 5. vihik, lk. 134.

Tänu organiseerumisele Eesti Õpetajate Keskliitu muutus õpetajate hääl haridusotsuste tegemisel üha kaaluandvamaks.³⁴⁸ Kui veel 1918. aasta lõpul oli liiduga ühinenud vaid 25% õpetajaskonnast, siis 1919. aasta sügiseks oli Õpetajate Keskliidul juba 2500 liiget (õpetajate üldarv ca 3500).³⁴⁹ Õpetajate ühinemist mõjutas 1919. aasta augustis ilmumist alustanud Keskliidu häälekandja "Kasvatus" (toimetaja Hans Roos), samuti Keskliidu poolt kokku kutsutud õpetajate kongressid. Õpetajate Keskliit (hiljem Eesti Õpetajate Liit) osales aktiivses poliitikas, esitades, toetades või protestides erinevaid haridusotsuseid ning kujunes üheks peamiseks jõuks koolisüsteemi demokratiseerimisel.

Iga seaduse elluviimine kujunes keeruliseks, sest tõi kaasa olemasoleva süsteemi reorganiseerimise – juba tegutsevatelt koolidelt lõigati klasse ära või liideti juurde. See omakorda eeldas muutusi õppe- ja tunnikavades, samuti õpilaste- ning õpetajate koosseisudes.

Eesti Vabariigi (1918–1940) hariduspoliitika kujunemisel võib välja tuua järgmised etapid.

Eesti iseseisvumisest kuni 1934. aastani valitses Eestis demokraatlik, parlamentaarne ajajärk. Seda iseloomustas mitmeparteisüsteem, kus domineeris viis-kuus suuremat erakonda, kelle poliitilise platvormi üks alustalasid oli erakondlik hariduskontseptsioon. 1920. aastate haridusideoloogiat on peetud Vabadsõja-järgse majandusliku optimismi, hariduspoliitilise entusiasmi ja idealismi peegelduseks.³⁵⁰ Sel perioodil viidi Eestis sisse 6-aastane koolikohustus kuni 16. eluaastani.

Koolikohustuse kehtestamine tõi kaasa elanikkonna üldise haridustaseme kiire kasvu. Juba 1922. aasta rahvaloenduse andmeil oli eestlaste hariduslik tase küllaltki kõrge. Üle 15-aastaste elanike hulgas oli algharidusega 74,8%,³⁵¹ keskharidusega 4,1%,³⁵² täieliku kõrgema haridusega 0,6% ning 0,8% elanikest oli lõpetamata kõrgharidus või olid nad seda omandamas.³⁵³

Kümne aastaga (1921–31) tõusis algharidushõive 7%.³⁵⁴ Veel tempokam oli keskhariduse levik. Ühtluskooli teise astmena rakendati tööle 5-aastased keskkoolid, kus õpilaste arv viie aastaga peaaegu kahekordistus, tõustes 9000 õpilaselt (1919/20 õppeaastal) ca 17 000 õpilaseni (1925/26 õppeaastal).³⁵⁵

1930. aastate algus langes kokku ülemaailmse majanduskriisiga. See päädis Eestis 1934. aastal autoritaarse riigipöördega ning sinne parlamentaarne demokraatia asendus autoritaarse režiimiga, mida tuntakse "vaikiva ajastuna" (1934–38). Hariduses avaldus kriis 1934. aasta koolireformina, mis lühendas koolikohustust kahe aasta võrra. Samuti loobuti senisest ühtluskooli põhimõttest ning

³⁴⁸ Asutati 1917 ja nimetati 1919. aastal ümber Eesti Õpetajate Liiduks.

³⁴⁹ Väike ülesanne õpetajaile. *Kasvatus*, 1919, 4. vihk, lk. 128.

³⁵⁰ T. Karjahärm; V. Sirk. *Vaim ja võim*, lk. 381.

³⁵¹ Lisaks nimetas 20,5% elanikest enda haridusena "poolik algharidus", mis tähendas, et neil oli algkool jäänud lõpetamata või nad olid küsitluse hetkel algharidust omandamas.

³⁵² Lisaks oli 5,5% elanikest lõpetamata keskharidus või olid nad seda omandamas.

³⁵³ *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis. Eesti demograafia*. Tallinn, 1924, lk. 9–10.

³⁵⁴ Samas, lk. 24.

³⁵⁵ *Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi tegevus 1918–1934*. Tallinn, 1934, lk. 29.

seati sisse diferentseeritud kolmeastmeline haridussüsteem, tugevdades õpilaste selektsiooni nii kesk- kui kõrgkooli. Hariduse juhtimisel avaldusid autoritaarsed tendentsid kogu "vaikiva ajastu" perioodil. Märkimisväärselt tõusis haridusametnike arv, ilmnedid õpikute "standardiseerimistendentsid" e. ainulubatud õpikute nimistud; koolidele muutusid kohustuslikuks nn. kasvatuskavad.³⁵⁶ Vaikiva ajastu vaim ilmned ka haridusministeeriumi püüdes keelata või piirata võimalusi õpetajate kogunemisteks ning valitsusasutuste tegevuse arvustamise, eriti traditsiooniks kujunenud õpetajate päevadel.³⁵⁷ Samuti keelati õpilaste osavõtt poliitilistest või poliitilisi sihte taotlevatel organisatsioonidest.³⁵⁸

Haridusüldsuse vastuseisu tõttu tuli 1934. aasta reformi korrigeerida ning 1937. a. seadusemuutus tõi kaasa suurema paindlikkuse hariduse omandamisel. Samuti leevendati majanduskriisi tingimustes sisseviidud piiranguid, hoogustus uute koolimajade ehitamine ja vanade korrastamine. Ainuüksi 1937. aastal ehitati 13 uut koolimaja, 21 uue õppehoone ehitus oli pooleli, varasematel iseseisvusaastatel oli renoveeritud või ehitatud ca 450 koolimaja.³⁵⁹ Sama lennukad olid plaanid järgnevaiks aastaiks. Nii nähti Vabariigi Valitsuse otsusega 1937. aastast ette 15 aasta jooksul ehitada 247 uut ja rekonstrueerida 375 koolihoonet.³⁶⁰ Neil initsiatiividel olnuks hariduseesmärkide realiseerimisele märgatav mõju, kuid Teine maailmasõda ja Eesti inkorporeerimine Nõukogude Liitu katkestasid algatatu.

2.1.2. Hariduspoliitika elluviimine: riiklik ja kohaliku omavalitsuse tasand

Iseseisva riigi hariduspoliitika kujundamiseks ja elluviimiseks loodi 1918. aastal haridusministeerium, mille ülesandeks oli kooli- ja kultuurielu edendamine, juhtimine ja järelvalve. Ametisse määrati esimene haridusminister, kelleks oli Peeter Põld (ametiaeg 24.02.1918 – 28.11.1918). Ministeerium alustas tööd kantselei ja kahe osakonnaga – rahvakoolide ning kesk- ja kutsekoolide allüksusega. Täpsemad korraldused ministeeriumi ülesannete ja struktuuri kohta kehtestati 1921. aastal.³⁶¹ Siitpeale kuulusid ministri ja tema abide kõrval haridusministeeriumi struktuuri: Riigi Hariduskogu, haridusnõunikud, kantselei, rahvussekretärid³⁶² ja kolm osakonda.

³⁵⁶ A. Elango. Kool ja rahvaharidus 1936. *Eesti Kroonika*, 1936, lk. 75; J. Käis. Koolielu 1939. aastal. *Eesti Kroonika* 1939, lk. 61.

³⁵⁷ Haridusministeeriumi 1934. a. 24. septembri ringkiri nr. 31703 õpetajapäevade korraldamise asjas. *Eesti rahvahariduse ja kultuuriala korraldus*. Koost. A. Kurvits, 1938, lk. 486–487; A. Elango. Vaimne kultuur 1934. Kool. *Eesti Kroonika*, 1934, lk. 52.

³⁵⁸ "Keskoolide seadus". *Riigi Teataja*, 1934, nr. 47, §33; "Gümnaasiumide seadus". *Riigi Teataja*, 1934, nr. 47, §33.

³⁵⁹ A. Elango. Kool ja rahvaharidus 1937. *Eesti Kroonika*, 1937, lk. 100.

³⁶⁰ *Valitsusasutuste tegevus 1937/38*. Tallinn, 1938, lk. 22.

³⁶¹ Haridusministeeriumi korraldus. *Riigi Teataja*, 1921, nr. 19.

³⁶² Haridusministeeriumisse võeti ametisse saksa, rootsi ja vene rahvussekretärid, kelle ülesandeks oli koordineerida Eesti Vabariigi elavate vähemusrahvuste haridust. Alates

Teaduse ja kunsti osakond juhtis kõrgemate õppeasutuste, muuseumide, Keskarhiivi ja Riigiraamatukogu tööd. Selle osakonna koordineerida oli ka ülikoolis toimuv õpetajakoolitus, mistõttu just sealt tulnud juhised ja regulatsioonide tõlgendused kujundasid taustsüsteemi keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks.

Õpetajaharidusega seondus ka Kooliosakonna (1927–1938 kandis Koolivalitsuse nimetust) tegevus, mille järelevalve all oli üldhariduslikes ja kutsekoolides toimuv õppe-kasvatustöö, samuti vabaharidus (sh. rahvaülikoolid, raamatukogud, rahvamajad, kinod). Selle osakonna alla loodi mitmeid erinevaid komisjone, mis tegelesid koolielu kesksete valdkondadega (õpikud, õppekava, eriainetate õpetamine jne.).

Majandusosakond juhtis ministeeriumi finantse, koordineeris ja korraldas koolide ehitamist, õpetajate ning ametnike palkade, pensionide jm. sotsiaalhüvitiste arvestamist.

Väga spetsiifiline roll Eesti hariduspoliitika kujundamisel ja elluviimisel oli haridusnõunikel,³⁶³ kelle ülesandeks oli nõustada, instrueerida ja revideerida õppeasutusi.³⁶⁴ Haridusnõunikud olid varasema koolikogemusega eksperdid, kellest kujunesid omamoodi agendid kohalike omavalitsuste ja keskvõimu vahel, nende olulisele rollile viitas seegi, et nõunikke määras ametisse vabariigi valitsus haridusministri ettepanekul. Koos ministri, tema abide ja osakondade juhatajatega moodustasid nad haridusministeeriumi nõukogu, mis oli peamiseks otsustuskoguks seaduseelnõude, eelarvete jm. küsimustes.

Ministeeriumi struktuuri ja valitsemisala muudeti korduvalt. 1929. aastal ühendati kaks vastava valdkonna ministeeriumi Haridus- ja Sotsiaalministeeriumiks,³⁶⁵ 1936. aastal need lahutati ning jätkati jälle Haridusministeeriumina.³⁶⁶ Olulise suunana lisandus 1934. aastal kutseoskuse osakond, mille ülesandeks sai kutse- ja kodumajanduskoolide juhtimine.

Haridusministeeriumi töö sõltus suurel määral ametis olnud ministritest, kelle seas oli nii hariduselu tundvaid koolitegelasi kui poliitiliste kompromisside tõttu ametisse seatud kandidaate.

1918–1940 oli Eesti Vabariigis ametis 26 valitsust ning 20 haridusministrit (vt. lisa nr. 1). On ilmne, et sellistes tingimustes ei saanud hariduslikud ümberkorraldused küpseda kuigi stabiilsel pinnasel. Hariduselu mõjutasid enam pöördealiste reformiaegade ministrid (J. Hünerson, N. Kann, A. Jaakson), vähem lühiajalised või koolielu mittetundvad ministrid (L. Johanson). V. Normaku

1925. aasta kulturomavalitsuse seaduse vastuvõtmisest loodi eraldi Saksa ja Juudi kulturomavalitsused, mille alla koondus nende koolikorraldus ning saksa rahvussekretär lõpetas töö.

³⁶³ Haridusnõuniku ja koolinõuniku nimetuse muutmise seadusega 1937. nimetati haridusnõunikud ümber koolide peainspektoriteks. *Riigi Teataja*, 1937, nr. 49.

³⁶⁴ Haridusministeeriumi korraldus. *Riigi Teataja*, 1921, nr. 19, § 4.

³⁶⁵ Vabariigi Valitsuse ja ministeeriumide korraldamise seadus. *Riigi Teataja* 1929, nr. 28, § 14.

³⁶⁶ “Valitsemise korraldamise seaduse muutmise ja täiendamise seadus”. *Riigi Teataja*, 1936, nr. 22, § 30.

andmetel oli 20 haridusministrist 15 alustanud oma teenistuskäiku kooliõpetajana, mistõttu võib väita, et valdavalt olid esimese omariiklusaja ministrid oma valitsemisalaga hästi kursis olevad spetsialistid.³⁶⁷ Ebastabiilsust seoses kiiresti vahetuvate ministritega leevendasid püsivamalt ametis olnud ministeeriumiametnikud, kellest väärib esiletoomist 12 aastat ministri abi ja riigikoolinõunikuna töötanud Friedrich V. Mikkelsaar (ametis 1918–1930).³⁶⁸

Haridusministeeriumi ametlikke seisukohti edastasid selle häälekandjad. Alates 1932. aastast anti välja "Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi Teatajat,"³⁶⁹ kus avaldati olulisemad haridusseadused, nende seletused ja rakendusjuhendid. 1935. aastal hakkas ilmuma ajakiri "Eesti Kool", mis kujunes alternatiivseks haridusteabekanaliks ajakirjale "Kasvatus."

Kohalikul tasandil koordineerisid hariduselu maakondade koolivalitsused, mis loodi koos maavalitsustega 1918.–1919. aastatel. Linnavalitsused võisid asutada kas iseseisva või maakonnavalitsusega ühise koolivalitsuse.³⁷⁰ Kohalike koolivalitsuste ülesandeks oli koolivõrgu planeerimine, koolikohustuse täitmise kindlustamine ja kontroll, õppeasutuste tegevuse ülalpidamine, korraldamine ja järelvalve, õpetajate ja koolijuhatajate värbamine jne.

Nende ülesannete täitmiseks võeti kohalike koolivalitsuste teenistusse koolinõunikud.³⁷¹ Nagu haridusnõunikegi puhul, esitati neile kõrged ametialased nõuded (eeldati pedagoogilist eriharidust ja vähemalt 5-aastast koolitöö kogemust). Ametisse valiti nad maakonna või linna omavalitsuste poolt, misjärel registreeriti haridusministeeriumis, kelle "ületuldisel ülevalve all" nad töötasid.³⁷² Igale koolinõunikule määrati piirkond, mille raames ta nõustas ja teostas haridusasutuste järelvalvet. Õppeaasta lõppedes esitas koolinõunik aruande oma tegevuspiirkonnas olevate koolide kohta nii omavalitsusele kui haridusministeeriumile.³⁷³ Põhjalikule ja sisulisele järelvalvele osutab koolinõunikele seatud ülesanne tuua iga kooli puhul välja haridusliku tegevuse puudused ja varjuküljed nagu ka märgatavad edusammud, hinnanguid tuli kinnitada statistiliste andmetega.

Nendele aruannetele toetudes sai haridusministeerium tagasisidet õpetajate töö tulemuslikkusest, mis lubas kaudselt hinnata õpetajate ettevalmistuse seisut ning täienduskursuste vajadust.

³⁶⁷ V. Normak. Eesti vabariigi haridusministrid aastatel 1918–1940. *Haridus*, 2009, nr. 1/2, lk. 18–19.

³⁶⁸ M. Raud. *Eesti kool aegade voolus. Koolinõuniku mälestusi* I. Stockholm, 1965, lk. 125.

³⁶⁹ 1936. a. nimetati ümber "Haridusministeeriumi Teatajaks."

³⁷⁰ *Haridusametid Eestis 1919–1940*. Tallinn: Riigiarhiiv, 1989, lk. 14.

³⁷¹ „Haridusnõuniku ja koolinõuniku nimetuse muutmise seadusega“ 1937. nimetati koolinõunikud ümber koolide inspektoriteks. *Riigi Teataja*, 1937, nr. 49.

³⁷² Määrus maakonna- ja linnakoolinõunikute kohta. *Riigi Teataja*, 1920, nr. 39/40, § 2–3.

³⁷³ Haridusministeeriumile läkitatud aruanded olid vormistatud etteantud kava kohaselt, vt. näit. ERA 1108-1-303.

2.2. Koolikohustuse mõju keskkohariduse arengule ja õpetajate nõudlusele

2.2.1. Keskkooliõpetajate nõudluse kujunemine 1918–1934

Keskkohariduse arengut mõjutas oluliselt koolikohustuse laiendamine. Nii kujundas kohustusliku alghariduse sisseviimine ka nõudlust keskkohariduse järele, samuti muutsid keskkooli ülesehitust ümberkorraldused alghariduse struktuuris.

Aastatel 1918–1934 võeti vastu järgmised koolikohustust reguleerivad seadused: I. Asutava Kogu 19. septembri 1919 määrus nägi ette **neljastaastase** koolikohustuse vanuses 9–14.³⁷⁴ Koolikohustuse eirajatele nähti ette rahatrahv. Määrus võimaldas kohaliku koolivalitsuse loal õppimist ka kodus või vastava tasemega erakoolis.

II. 1920. aastal võttis Asutav Kogu vastu Avalike algkoolide seaduse, mis viis sisse **kuueastaastase** koolikohustuse 7.–16. eluaastani või algkoolikursuse lõpetamiseni.³⁷⁵ Algkoolist sai ühtluskooli esimene etapp, see oli emakeelne ning õppemaksuta. Seadust viidi ellu järk-järgult ning lõplikult jõustus koolikohustus 6-klassilise algkooli ulatuses 1. jaanuaril 1930.

III. 1931. aasta Avalike algkoolide seadus kordas 6-aastase koolikohustuse nõuet, sätestades koolikohustuse 8.–16. eluaastani.³⁷⁶ Seaduses märgiti, et lapsed, kes on kooliaasta alguseks saanud 8-aastaseks, kohustuvad astuma algkooli ning õppima seal kuni koolikohustuse lõppemiseni või 16. eluaastani. Seaduse rakendussätted nägid ette nii kohaliku omavalitsuse, koolijuhhi kui hoolekogu ülesanded koolikohustuse täitmise tagamisel.

Nende seaduste toel loodi omariikluse esimese dekaadiga eeldused täieliku koolikohustuse täitmiseks ning 1931. aastaks omandas algharidust 97,6% koolikohustuslikest lastest.³⁷⁷ Koolide koguarv 1922/23. õppeaastal oli ca 1550, mis jaotusid üldhariduslikeks (algkoolid, keskkoolid, nõrgaandelistele koolid, kurtumade koolid jt.) ning ametikoolideks (põllumajandus-, kaubandus-, mere-, kunsti- jt.), vt. lisa 2, tabel 1.³⁷⁸ Arvuliselt hakkas algkoolide arv 1920. aastatel vähenema, mille põhjuseks oli algkoolide koondumine suurematesse paljuklassilistesse valla või linna algkoolidesse.

Õpilased jaotusid haridusastmete vahel järgmiselt: algkoolides õppis 84,5%, keskkoolides 12%, ametikoolides 0,9% ja kõrgemates koolides 2,6% õpilasi.³⁷⁹ Kui võrrelda üldhariduslikes koolides õppivate õpilaste arvu üldise rahvaarvuga, oli 1920. aastate algul Eestis keskmiselt üks õpilane 7,7 elaniku kohta; Rootsis oli see näitaja 6,9 ning Saksamaal 4,8.³⁸⁰ Võrreldes teiste Euroopa riiki-

³⁷⁴ Asutava Kogu poolt 19. septembril 1919 vastu võetud määrus koolikohustuse laiendamise kohta 1919/20 õppeaastal. *Riigi Teataja*, 1919, nr. 70.

³⁷⁵ Asutava Kogu poolt 7. mail 1920 vastu võetud avalikkude algkoolide seadus. *Riigi Teataja*, 1920, nr. 75/76, § 8–9.

³⁷⁶ Avalikkude algkoolide seadus. *Riigi Teataja* 1931, nr. 46, § 9.

³⁷⁷ *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis*, lk. 24.

³⁷⁸ Samas, lk. 17–18.

³⁷⁹ Samas.

³⁸⁰ *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis*, lk. 18.

dega oli Eestis kõrgeim just keskkooliõpilaste suhteline osakaal (üks keskkooliõpilane 64,2 elaniku kohta), ületades nii Soome (92,5), Rootsi (139), Norra (78,4) kui ka Saksamaa (74,7) vastavaid näitajaid.³⁸¹

Suhteliselt kõrge keskkooliõpilaste osakaal tähendas, et õppe korraldus, sisu ja õpetajate ettevalmistamise küsimused olid vabariigi algusest peale hariduspoliitika keskmes. Kõige enam mõjutas keskkooli emakeelse õpetuse kehtestamine, mis tõi kaasa eestikeelse aineõpetuse leviku, see omakorda aga suurenenud nõudluse eesti keelt valdavate keskkooliõpetajate järele. Teiseks oluliseks muutuseks oli õppesisu areng, sh. rahvuslik komponent kirjanduses, loodus- ja maateaduses, ajaloos, kodanikuõpetuses, mõtteteaduses jt. ainetes. 1930. aasta keskkooli õppekavad andsid tunnistust avarast eesmärgiseadest, läbimõeldud rakenduskavast ja õpetaja rolli määratlemisest õppeprotsessis, samuti hariduse sisulise terviku püüdest.³⁸²

Keskharidust korraldati 1922. aastal vastu võetud **Avalike keskkoolide seaduse** alusel, mis sätestas 5-aastase emakeelse, kuid tasulise keskkooli, mille ülesandeks oli "haritud kodanike kasvatamine ja õpilaste ettevalmistamine kõrgematesse õppeasutustesse astumiseks."³⁸³ Riigi ja omavalitsuste poolt ülalpeetavaid keskkooli kutsuti avalikeks keskkoolideks ning need moodustasid ühtluskooli teise astme. Sinna võeti vastu 6-klassilise algkooli lõpetanud ilma eksamiteta ning eksamiga neid, kes ei olnud algkoolikursust lõpetanud.

Avalike keskkoolide kõrval töötasid erakoolid. 1922/23 õppeaastal tegutsenud 85 keskkoolist koguni 40 moodustasid eraõppeasutused,³⁸⁴ hiljem nende osakaal vähenes. Erakoolide töös juhitud esialgu tsaariajast (1914) pärit seadusest.³⁸⁵ Alates 1927. aastast reguleeriti seda **Eraõppeasutuse seadusega**, mis muuhulgas sätestas nõuded ka õppe- ja kasvatustööle.³⁸⁶ Selle seaduse kohaselt jaotati erakoolid *õigustega* (õpetajate palgad maksab riik, neil on ühised teenistus- ja abirahade õigused avalike koolide õpetajatega, samuti on õpilastel avalike koolide õpilastega samad õigused) ja *õigusteta* (riikliku toetuseta) õppeasutusteks. Nii avalike kui erakoolide õpetajalt eeldati keskkooliõpetaja kutset.

Keskkooli 5-aastane kursus jagunes 2-aastaseks alamastmeks (kõigile koolidele ühtse õppekavaga) ning 3-aastaseks ülemastmeks humanitaar-, reaals-, majandus-, tehnilises vms. õppeharus. Seadus võimaldas keskkooli alamastme (I–II klass) ühendada 6-klassilise algkooliga tingimusel, et neis klassides võivad õpetada ainult keskkooliõpetaja kutsega isikud.³⁸⁷

1920. aastatel rajatud keskkooli ülemastmele oli iseloomulik erinevate tüüpide ja õppeharude mitmekesisus. Nende populaarsus varieerus aastate lõikes, nii moodustasid 1922/23 õppeaastal kõige suurema õpilaskonna reaalgümnaa-

³⁸¹ E. Laaman. *Eesti ühiskond*. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts, 1936, lk. 28.

³⁸² U. Läänemets. *Hariduse sisu ja õppekavade arengust Eestis*. Tallinn: Jaan Tõnissoni Instituut, 1995, lk. 64.

³⁸³ „Avalikkude keskkoolide seadus“. *Riigi Teataja*, 1922, nr. 155/156.

³⁸⁴ *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis*, lk. 277.

³⁸⁵ L. Metsis. *Eesti külakoolist kuueklassilise algkoolini*. Tallinn, 1995, lk. 55.

³⁸⁶ „Eraõppeasutuste seadus“. *Riigi Teataja*, 1927, nr. 97.

³⁸⁷ „Avalikkude keskkoolide seadus“. *Riigi Teataja*, 1922, nr. 155/156, § 26.

siumides õppijad, seejärel humanitaargümnaasiumides ja kommertskoolides õppijad. Tollal tegutsenud viis õpetajate seminari kuulusid samuti keskkoolide hulka ja nendes õppis ligi 4% keskkooliõpilastest.³⁸⁸ 1929/30 õppeaastaks oli eri tüüpi keskkoolide arv veelgi kasvanud, arvukamad neist olid ühendatud humanitaar- ja reaalgümnaasiumid (14 kooli 210 klassiga), humanitaargümnaasiumid (27 kooli 142 klassiga), humanitaar- ja majapidamisgümnaasiumid (9 kooli 104 klassiga) ning reaalgümnaasiumid (7 kooli 39 klassiga).³⁸⁹

Eesti Vabariigis elavatele vähemusrahvustele oli võimalik luua nende emakeelseid keskkooled, pidades silmas "rahvuste arvulist vahekorda riigis."³⁹⁰ Nende koolide õpetajate ettevalmistuse eest hoolitsesid nii haridusministeerium stipendiumide ja koolituste toel³⁹¹ kui ka vastavad kultuuriomavalitsused ja -seltsid.³⁹² Õpetajate teenistustingimuste, sh. kutsenõuete osas tuli lähtuda Eesti seadusandlusest. 1922/23 õppeaastal töötas Eesti Vabariigi 85 keskkoolist 59 eesti õppekeelega, 14 saksa-, 11 vene- ja 1 lätikeelsena,³⁹³ 1931. aastal lisandus rootsikeelne gümnaasium.³⁹⁴

Nii kirju ja mitmeharulise keskkooli struktuur vajas paindlikku õpetajakonda, kel tuli kohaneda keskkooliõpilaste arvu dünaamikaga ning olla vajadusel valmis jagama oma töökoormust mitme kooli vahel.

Õpilaste arv kasvas eriti jõudsalt 1920–24, näiteks tekkis 1920. aastal juurde 126 keskkooliklassi, 1921. a. – 82 ja 1922. a. – 60 klassi.³⁹⁵ Samal ajal nappis kvalifitseeritud keskkooliõpetajaid, mis tõi kaasa erakordselt kõrge huvi õpetajate suviste täienduskursuste vastu 1920. aastate algul (vt. ptk. 3.1.). Keskhariduse ekspansiooni tippajal, 1920. aastate keskel õppis keskkoolides üle 17 tuhande õpilase (vt. tabel 1).

³⁸⁸ *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis*, lk. 200.

³⁸⁹ *Eesti Õpetajate Liit. Kooliuuenduse päevaküsimusi*. Toim. E. Martinson. Tallinn, 1930, lk. 58.

³⁹⁰ "Avalikkude keskkoolide seadus". *Riigi Teataja*, 1922, nr. 155/156, § 9.

³⁹¹ *Vähemusrahvuste kultuurielu Eesti Vabariigis*, lk. 53, 175.

³⁹² Samas, lk. 63–64, 165–166.

³⁹³ *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis*, lk. 203.

³⁹⁴ *Vähemusrahvuste kultuurielu Eesti Vabariigis*, lk. 177–180.

³⁹⁵ *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis*, lk. 39.

Tabel 1. Keskkoolide, keskkooliõpetajate ja -õpilaste arvu dünaamika 1922 kuni keskkoolireformini 1934³⁹⁶

Aasta	Keskkoolide arv (sh. erakoole)	Keskkooliõpetajate arv	Keskkooliõpilaste arv
1922/23	85 (40)	1638	17 294
1926/27	85 (28)	1578	17 129
1928/29	85 (27)	1497	16 341
1929/30	83 (25)	1493	15 663
1932/33	69 (27)	1136	12 275
1933/34	67 (26)	1106	11 895

Nagu nähtub antud tabelist, hakkas keskkooliõpilaste arv vähenema eriti majanduskriisi aastatel. Ainuüksi 1931–33 vähenes keskkooliklasside arv 18,5% ning õpilaste arv 17,7% võrra.³⁹⁷ Põhjuseid oli mitmeid, ühelt poolt ei leidnud keskkooliõpetajad teenistust ning hakati rääkima haritlaste üleproduktioonist. Teisalt oli see seotud majandusolude kitsenemisega ning tugeva propagandaga kutse- ja täienduskoolide kasuks. Koos keskkoolide arvu vähenemisega kahanes ka keskkooliõpetajate arv.

2.2.2. Kesk- ja gümnaasiumihariduse areng ja õpetajate nõudlus 1934–1940

Tagasilöögi koolikohustuse täitmisele ja seega ka keskhariduse omandamisele andis 1934. a. koolireform, millega lühendati koolikohustust 14. eluaastani. Koolikohustuse lühendamine tõi kaasa eelkõige maaõpilaste lahkumise koolist, paljudel juhtudel klassikursust lõpetamata.³⁹⁸ Majanduslik langus ja sellest lähtuvad hariduspoliitilised otsused viisid olukorrani, kus vähendati nii koolide kui klassikomplektide arvu, samal ajal kui õpilaste hulk kasvas (seotud sündivuse tõusuga 1920. aastate lõpul). See tõi kaasa klasside ja õpetajate koormatuse tõusu, eriti märkimisväärne oli tagasimineku maakoolide osas. Koolide koondamise peamiseks sihiks oli majanduslik kokkuhoid. “Võrreldes teiste maadega olid meie algkooliõpilased juba varemgi “odavad”, veel “odavamaks” muutusid nad aga pärast 1934. aastat... ja vaevalt selles suunas enam kaugele minna saab,” tõdes Elango tollases hariduskroonikas õppeaastast kokkuvõtet tehes.³⁹⁹

³⁹⁶ Andmed on kombineeritud järgmiste allikate alusel: *Riigi Statistika Keskbüroo. Eesti arvudes 1920-1935*, lk. 278; *Riigi Statistika Keskbüroo. Eesti 1920–1930*. Tallinn, 1931, lk. 336; A. Palm. Vaimne kultuur. *Eesti Kroonika* 1932, lk. 84; A. Elango. Vaimne kultuur 1934. Kool. *Eesti Kroonika*, 1934, lk. 54; *Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi tegevus 1918–1934*, lk. 29.

³⁹⁷ *Eesti Statistika*, 1934, nr. 147, lk. 63.

³⁹⁸ A. Elango. Kool ja rahvaharidus 1936. *Eesti Kroonika*, 1936, lk. 70.

³⁹⁹ A. Elango. Vaimne kultuur 1934. Kool. *Eesti Kroonika*, 1934, lk. 53.

Niisiis nägi **1934. aasta koolireform**⁴⁰⁰ ette koolikohustuse vähendamist kahe õppeaasta võrra, ehk endise 6-klassilise algkooli asemel viidi sisse 4-klasiline algkool.

Sellega sattusid väga keerulisse olukorda senised algkooliõpetajad, kelle õpilaskond kahanes märgatavalt, samas lisandus reformiga kaks lisaklassi keskkooliastmesse, mis omakorda eeldas muutusi keskkooliõpetajate tööhõives nagu ka esma- ja ümberõppes.

1934. aasta reformiga loobuti senisest ühtluskooli põhimõttest ning seati sisse diferentseeritud ja mitmeastmeline haridussüsteem. Varasema kaheastmelise üldhariduse (algkool – keskkool) asemele tuli kolmeastmeline süsteem, mis koosnes 4-aastasest algkoolist, 5-aastasest keskkoolist ja 3-aastasest gümnaasiumist. Selle uuenduse reguleerimiseks anti **1934.** aastal välja kaks eraldi dokumenti: „**Keskkoolide seadus**“ ja „**Gümnaasiumide seadus**“.⁴⁰¹

Kuigi seadustes rõhutati, et keskkooli ja gümnaasiumi näol on tegemist ühtluskooli teise ja kolmanda järguga, ei olnud sisseviidud muutused ühtluskooli ideed toetavad. Esmalt seetõttu, et alates keskkoolist (s.o. 5. klassist) oli õppimine tasuline, võrreldes reformieelse perioodiga võeti keskharidust omandada soovijailt kaks maksuta õppeaastat. Paindlikku üleminekut ei toetanud ka erinevad nõudmised võõrkeelte õpetamisel. Algkooli ülalpidajale oli jäetud vabadus otsustada, kas ja missugust võõrkeelt õpetada, seevastu keskkoolis ja gümnaasiumis oli võõrkeelte õpetamine ja nende järjekord määratud riigivanema poolt.⁴⁰² Nii kujunes olukord, kus reformijärgselt (1934/35) õpetati võõrkeelt vaid 1/3 algkoolidest,⁴⁰³ ülejäänud juhtudel pidid vanemad leidma oma lastele võimaluse võõrkeelte lisatundide võtmiseks.

Õppeastmete liitmise ja lahutamise tõttu kujunes reformi teostamine erakordselt keeruliseks. Uus keskkool alustas oma tööd 1934/35 esialgu kahe klassiga: I (5. õppeaasta) ja III (7. õppeaasta). I klass oli määratud algkooli 4. klassi ja III klass algkoolikursuse (6-klassilise) lõpetanuile.⁴⁰⁴ Edasi lisandusid järgmised klassid kuni 1936/37 õppeaastani, mil lõppes üleminek uuele keskkoolile.

⁴⁰⁰ „Avalikkude algkoolide seaduse muutmise dekreet“. Antud Riigivanema poolt 25. mail 1934. *Riigi Teataja*, 1934, nr. 45.

⁴⁰¹ „Keskkoolide seadus“. Antud Riigivanema poolt dekreedina 25. mail 1934. *Riigi Teataja*, 1934, nr. 47; „Gümnaasiumide seadus“. Antud Riigivanema poolt dekreedina 29. mail 1934. *Riigi Teataja*, 1934, nr. 47.

⁴⁰² „Keskkoolide seadus“. *Riigi Teataja*, 1934, nr. 47, § 22; Gümnaasiumide seadus. *Riigi Teataja*, 1934, nr. 47, § 22.

⁴⁰³ A. Elango. Vaimne kultuur 1934. Kool. *Eesti Kroonika*, 1934, lk. 51.

⁴⁰⁴ *Eesti Statistika*, 1935, nr. 169, lk. 607.

Tabel 2. Keskkoolide ja keskkooliõpilaste arvu dünaamika 1934–1937⁴⁰⁵

Aasta	Keskkoolide arv (vana + uus)	Keskkooliõpilaste arv (vana + uus)
1934/35	64 + 54	8756 + 4384
1935/36	60 + 60	6214 + 9669
1936/37	58 + 62	4064 + 12 551

Nagu tabelist 2 nähtub, jäid perioodil 1934–37 töötama paralleelselt vana ja uus keskkool. Kuna üleminekuperioodil oli õpetajate täiskoormust ühe kooli piires peaaegu võimatu tagada, andis enamik keskkooliõpetajatest tunde nii uues kui vanas keskkoolis. Nii oli 1934/35 õppeaastal ainult ühes (uues) keskkoolis töötavaid õpetajaid vaid 6%.⁴⁰⁶ Klasside lisandumisel tõusis mõnevõrra ühes koolis töötavate õpetajate osakaal, moodustades 1935/36 juba 12,2%.⁴⁰⁷ Kuna selle perioodi arvestuses võisid õpetajad minna haridusstatistikas arvesse mitmekordselt, ei ole need andmed kuigi usaldusväärsed ning seetõttu tabelis 2 ei kajastu.

1934. aasta koolireformi käik ja tulemused tekitasid pahameelt eriti algkooliõpetajate seas, samuti nende vaateid esindanud Eesti Õpetajate Liidus. Reformi vastu olid ka lastevanemad.⁴⁰⁸ Eriti valmistas muret maaõpilaste suur arv, kes lahkusid koolist kohe pärast koolikohustuse vanusepiiri ületamist, ehkki koolikursus oli veel lõpetamata.⁴⁰⁹ Samuti kritiseeris haridusüldsus piirava tegurina keskkoolidesse pääsemisel rangeid vastuvõtueksameid. Nii näiteks tuli 1935. aastal ligi 2/3 keskkooli pürgija sooviavaldused tagasi lükata.⁴¹⁰ J. Käisi andmetel olid mõnes keskkoolis eksamid liialt rasked ning ei vastanud algkooli õppekavale.⁴¹¹ Tugevat tagasiminekut täheldati ka õpilaste koolijõudluses. Kui 1922/23 õppeaastal lõpetas keskkooli 81,8% alustanuist,⁴¹² siis 1936. aastal kõigest 65,3%.⁴¹³

Koolikohustusliku ea langetamine kombinatsioonis eelnimetatud põhjustega tekitas nii laialdast vastuseisu, et haridusministeeriumil tuli 1934. aasta ebade-mokraatlikke reformiplaane korrigeerida. **1937. a.** võeti vastu **keskkoolide seaduse muutmise seadus**, mis nägi ette kahetüübilise keskkooli: 5-klassilise

⁴⁰⁵ Andmed on kombineeritud järgmiste allikate alusel: *Eesti Statistika*, 1935, nr. 169, lk. 607–608; *Eesti Statistika*, 1936, nr. 181, lk. 644–647; *Eesti Statistika*, 1937, nr. 193, lk. 643–647.

⁴⁰⁶ *Eesti Statistika*, 1935, nr. 169, lk. 608

⁴⁰⁷ *Eesti Statistika*, 1936, nr. 181, lk. 645.

⁴⁰⁸ J. Käis. Eesti algkool ja ta uuenduslikud püüded viimaseil aastail. *Kasvatus*, 1936, nr. 5, lk. 195.

⁴⁰⁹ Selliseid “pooliku algharidusega lahkujaid” ehk õpilasi, kes lahkusid koolist enne algkoolikursuse lõpetamist oli üle 40%, vt. J. Käis. Koolielu 1938. aastal. *Eesti Kroonika* 1938, lk. 54; *Eesti Statistika Kuukiri*, 1940, nr. 222, lk. 218–219.

⁴¹⁰ A. Elango. Kool ja rahvaharidus 1935. *Eesti Kroonika*, 1935, lk. 76.

⁴¹¹ J. Käis. Koolielu 1938. aastal. *Eesti Kroonika*, 1938, lk. 65.

⁴¹² *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis*, lk. 206.

⁴¹³ A. Elango. Kool ja rahvaharidus 1936. *Eesti Kroonika*, 1936, lk. 74.

progümnaasiumi (baseerus 4-klassilisel algkoolil) ja 3-klassilise reaalkooli (baseerus 6-klassilisel algkoolil).⁴¹⁴ Niisiis tekkis kaks alternatiivset haridusteed: 4-aastane algkool + 5-aastane keskkool + 3-aastane gümnaasium ja 6-aastane algkool + 3-aastane keskkool + 3-aastane gümnaasium. Sellega taaslegaliseeriti 6-klassiline algkool, samuti ühtlustati algkooli vanemate klasside (5. ja 6. kl.) ning progümnaasiumi nooremate klasside (1. ja 2. kl.) õppekavad.⁴¹⁵ 1937. a. seadusemuutus tõi kaasa suurema paindlikkuse hariduse omandamisel, kuid koolikohustuslikku iga ei tõstetud. Kuni esimese omariikluse lõpuni jäi kehtima 6-klassiline koolikohustus ülemise vanusepiiriga 14 eluaastat.

Kahest järgmisest tabelist nähtub keskkoolide (3-klassilise reaalkooli ja 5-klassilise progümnaasiumi) ning gümnaasiumide õpilaste ja õpetajate arvu⁴¹⁶ muutus pärast 1937. aasta seaduseparandust.

Uus keskkoolivõrk alles hakkas kujunema, esialgu osutusid 5-klassilised progümnaasiumid populaarsemaks kui reaalkoolid, kümnendi lõpus hakati progümnaasiume sulgema ning nende õpilaste arv vähenes. Seoses sakslaste ümberasumisega likvideeriti saksakeelsed progümnaasiumid ja reaalkoolid, nii jäi keskkooliastmes tööle 79 eestikeelset, 2 venekeelset, 1 juudi- ja 1 rootsikeelne keskkool.⁴¹⁷

Uus gümnaasium alustas vastuvõttu 1937/38 õppeaastast ainult esimese klassiga ning siia võeti vaid uue keskkoolikursuse lõpetanud sellekohase valiku põhjal.⁴¹⁸ Igal õppeaastal lisandus üks klass kuni 1939/40, mil kõik kolm gümnaasiumiklassi töötasid. Uusi gümnaasiume alustas 1937/38 õppeaastal 45 (jagunesid humanitaar- ja reaalharuks) ning esimese lõpetajate lennu andis uus gümnaasium kevadel 1940.

Tabel 3. Keskkoolide (reaalkoolid ja progümnaasiumid) arv ja õpetajaskond 1937–1940⁴¹⁹

Aasta	Reaalkoolide/ progümnaasiumide arv	Reaalkoolide/ progümnaasiumide õpilaste arv	Reaalkoolide/ progümnaasiumide õpetajate arv
1937/38	37/ 50	3322/ 9712	543/ 911
1938/39	40/ 49	4134/ 9165	594/ 896
1939/40	37/ 46	4898/ 8260	<i>andmed puuduvad</i>

⁴¹⁴ „Keskkoolide seaduse muutmise seadus“. Antud Riigivanema poolt dekreedina 19. mail 1937. *Riigi Teataja*, 1937, nr. 42.

⁴¹⁵ L. Andresen. *Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajalugu* IV, lk. 76.

⁴¹⁶ Endiselt tuleb silmas pidades, et osa õpetajatest andis tunde paralleelselt mitmes koolis, eriti puudutab see gümnaasiumiõpetajaid.

⁴¹⁷ J. Käis. Koolielu 1939. aastal. *Eesti Kroonika* 1939, lk. 65.

⁴¹⁸ *Eesti Statistika*, 1937, nr. 193, lk. 622.

⁴¹⁹ Andmed on kombineeritud järgmiste allikate alusel: *Eesti Statistika*, 1938, nr. 205, lk. 622–629; *Eesti Statistika*, 1939, nr. 217, lk. 621–625.

Tabel 4. Uute gümnaasiumide arv ja õpetajaskond 1937–1939⁴²⁰

Aasta	Gümnaasiumide arv	Gümnaasiumi- õpilaste arv	Õpetajate arv gümnaasiumides
1937/38	45	1169 (töötas ainult 1. klass)	604 ⁴²¹
1938/39	48	2709	737 ⁴²²
1939/40	45	3515	<i>andmed puuduvad</i>

Kokkuvõttes osutus reformide teostamiseks ettenähtud aeg liiga lühikeseks, et kaasa tuua struktureseid muutusi hariduses. Uus kooliastmete ja -tüüpide gradatsioon eeldas õppe- ja tunnikavade pidevat korrigeerimist. Nendele arengutele pidanuks vastama kiired ümberkorraldused õpetajakoolituses, kuid selle tõdemiseni jõuti alles 1930. aastate lõpus.

Seoses 1934. aasta reformiga tõusis küll vajadus keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate järele, kuid paralleelselt toimiv vana ja uus koolikorraldus sundis õpetajaid oma töökoormust mitme kooli vahel jagama. Nii hakkas kujunema õpetajate põlvkond, kes töötas keskkoolides ja gümnaasiumides pigem tunniandjana.

2.3. Õpetajate kvalifikatsiooni, kohustusi ja õigusi reguleerivad seadused

Õpetajad moodustasid oma eripalgelise ettevalmistuse tõttu väga heterogeense grupi ning ühtsete kvalifikatsiooninõuete kehtestamine ei osutunud lihtsaks. Ometi seati õpetajate töötasu diferentseerimiseks juba Asutava Kogu poolt sisse õpetajate ametijärgud, mida seoses hilisemate palgaseaduse muutustega pidevalt korrigeeriti.

Asutava Kogu 28. augusti **1919 määrusega**⁴²³ seati sisse järgmised ametijärgud: a) esimesse järku kuulusid ülikoolide ja teiste vähemalt 3-aastase õppeajaga kõrgkoolide lõpetanud; b) teise järku arvati õpetajad, kes on “läbikuulanud” kõrgkoolide kursused, kuid ei jõudnud lõpuksamiteni, alla 3-aastaste kõrgkoolikursuste lõpetanud, veneaegsed keelte ülemõpetajad, keskkooliharidusega eriainate õpetajad, kellel on vastav kutsetunnistus, õpetajate instituutide ja Riia Vaimuliku Seminari täiskursuse lõpetanud; c) kolmandasse ametijärku arvati õpetajate ja vaimulike seminaride ning teiste keskkoolide

⁴²⁰ Andmed on kombineeritud järgmiste allikate alusel: *Eesti Statistika*, 1938, nr. 205, lk. 626, 629; *Eesti Statistika*, 1939, nr. 217, lk. 625, 640.

⁴²¹ 1,2% nendest töötas ainult uues gümnaasiumis, ülejäänud andsid tunde ka teistes koolitüüpides. *Eesti Statistika*, 1938, nr. 205, lk. 629.

⁴²² 7,3% nendest töötas ainult uues gümnaasiumis, ülejäänud andsid tunde ka teistes koolitüüpides. *Eesti Statistika*, 1939, nr. 217, lk. 640.

⁴²³ Asutava Kogu poolt 28. augustil 1919 vastu võetud määrus õpetajate palga kohta. *Riigi Teataja*, 1919, nr. 60.

lõpetanud; d) neljandasse järku kvalifitseerusid kodu-, kreis- ja algkooliõpetaja kutse omandanud, kellel puudus aga täielik keskharidus; e) viienda järgu õpetajad olid endiste kreis-, linna- ja kaubanduskoolide ilma õpetajakutseta lõpetanud, ministeeriumikoolide pedagoogikaklasside lõpetajad, endistes koolikomisjonides õpetajakutse omandanud või algharidusega ja ilma kutseta õpetajad. Karjahärmi ja Sirki andmeil kuulus enamik keskkooliõpetajaid 1.–3. järku ning põhiosa algkooliõpetajatest 3.–5. järku.⁴²⁴

Õpetaja töötasu sõltus ametijärgust, lisaks maksti õpetajale nn. elukalliduslisa sõltuvalt teenistuskoha piirkonnast. Need olid jaotatud neljaks: I – Tallinn; II – Narva, Tartu, Valga; III – muud linnad ja alevid, IV – maapiirkond.⁴²⁵

Õpetajate ametissevõtmise kord määrati kindlaks haridusministeeriumi määrusega 8. septembrist 1920. Selles väga detailses, kuueteistkümnest paragrahvist koosnevas dokumendis sätestati õpetaja töölevõtmise, ametist lahkumise ja tagandamise kord.⁴²⁶

Järgmine katse õpetajate kvalifikatsiooninõudeid täpsustada tehti **1921.** aastal, mil Riigikogu võttis vastu **õpetajate palgaseaduse**. Selle kohaselt jaotati õpetajad kolme ametijärku: esimesse kuulusid Eesti ja välismaa kõrgkoolide lõpetanud või selle “läbi kuulunud isikud”, õpetajate instituutide lõpetanud, Tartu Ülikooli juures korraldatud keskkooliõpetajate asetäitjate kursuste lõpetanud. Teise järku kuulusid õpetajate ja vaimulike seminaride lõpetanud pedagoogid ning keskharidusega õpetajad. Kolmanda järgu moodustasid madalama haridusega õpetajad kui esimeses ja teises järgus nimetatud.⁴²⁷

1922. aasta „**Avalike keskkoolide seadus**“ sätestas, et keskkooliõpetajaks võivad olla isikud, kes on lõpetanud kõrgema õppeasutuse kursuse ning omandanud keskkooliõpetaja kutse vastava aine õpetamiseks.⁴²⁸ Sama seaduse alusel lubati kutsega õpetajate puudumisel võtta keskkooliõpetajaks ka kutseta, kuid vastava eriharidusega isikuid.⁴²⁹

1928. aasta „**Avalikkude õppeasutuste ja õigustega erakoolide õppejõudude tasude seaduses**“ jäädi 1921. aasta seadusega sarnasesse kolmejärgulise õpetajate jaotuse juurde.⁴³⁰ Algkooliõpetajate nädalatuuni koormuseks kinnitati 30 (maal) ja 28 tundi (linnas). Keskkooliõpetajate nädalakoormus oli 25 tundi. Lisaks kontakttundidele kuulusid õpetaja töökohustuste hulka: korrapidamine ja õpilaste järelvalve, klassijuhatamine, klassiraamatukogu hoidmine,

⁴²⁴ T. Karjahärm; V. Sirk. *Vaim ja võim*, lk. 73.

⁴²⁵ Asutava Kogu poolt 28. augustil 1919 vastu võetud määrus õpetajate palga kohta. *Riigi Teataja*, 1919, nr. 60, § 4.

⁴²⁶ Haridusministeeriumi määrus õpetajate registreerimise kohta. *Riigi Teataja*, 1920, nr. 149/150.

⁴²⁷ Riigikogu poolt 13. mail 1921 vastu võetud „Õpetajate palga seadus“. *Riigi Teataja*, 1921, nr. 41.

⁴²⁸ „Avalike keskkoolide seadus“. *Riigi Teataja*, 1922, nr. 155/156.

⁴²⁹ Samas, § 55.

⁴³⁰ Riigikogu poolt 1. märtsil 1928 vastu võetud „Avalikkude õppeasutuste ja õigustega erakoolide õppejõudude tasude seadus“. *Riigi Teataja*, 1928, nr. 22.

kirjalike tööde parandamine, katsete ettevalmistamine ja õppevahendite hoidmine.⁴³¹

Veelgi täpsemalt määratles õpetaja teenistustingimused 1931. aasta „**Õppejõudude teenistuse seadus**“,⁴³² mis eristas nelja tüüpi õpetajaid: määralsed (kutsega õpetajad, kellel on vähemalt 50% seaduses ettenähtud nädalatundide normist), tunniandjad (kutsega õpetajad, kelle nädalatundide arv on alla 50% seaduses määratud normist), õpetajaameti kandidaadid (töötavad koolis praktikaajal), õpetaja kohusetäitja (ei oma õpetajakutset, kuid on vastava erialase ettevalmistusega). Õpetaja oli seaduse järgi riigiteenistuja, kes määrati ametisse avaliku konkursi korras määramata ajaks, vabad õpetajakohad kuulutati välja ühes üleriigilises päevalehes.⁴³³ Valitud kandidaadi pidi ametisse kinnitama Haridusministeeriumi kooliosakond.

Selleks, et omada jooksvat ülevaadet pedagoogilise ettevalmistuse saanud õpetajatest, peeti haridusministeeriumis arvet õpetajatereservi üle. Koolide ja klasside koondamisel või nende ümberkorraldamisel vabanenud õpetajaid sai üle viia vabale kohale teises koolis võis siis arvata reservi.⁴³⁴

Seadus sätestas ka õpetaja kohustused, millest esimesena nimetati pühalikku ametitootust. Nähti ette, et õpetaja viib õppetööd läbi poliitiliselt erapooletult ning sallivalt usuliste ja rahvuslike vaadete suhtes. Ametitootuse tekstiks kinnitati: „Mina töotan ja vannun ustavaks jääda Eesti demokraatlikule vabariigile ja tema seaduslikule valitsusele ning oma südametunnistuse järele ausasti täita kõiki neid kohuseid, mis minu kätte usaldatud amet mulle peale paneb, teades, et seadus ametikohuste rikkumist karistab.“⁴³⁵ Ametivande pidid andma nii uued kui juba ametis olevad õpetajad ning selle tekst koos asjaosaliste allkirjadega lisati õpetaja teenistuskirja.

1930. aastate esimesel poolel hakati õpetajate professionilt üha enam eeldama rahvuslikku meelsust ning oskusi ehitada oma aineõpetus üles rahvuslikule alusele. Nii andis haridusministeerium 1934. aastal välja ringkirja „**Isamaalise kasvatuse asjas**“, kus rõhutatakse vajadust lähtuda rahvuslikkuse printsiibist, näidates õpilastele „kõiki positiivseid saavutusi meie elus, arendada usku ja lugupidamist meie kultuuri- ja riigitegelastesse ja jaatavat suhtumist Eesti Vabariigisse.“ Selle ringkirja alusel tuli õppetöö ümber korraldada ka rahvusvähemuste koolides.

Euroopalikku traditsiooni jälgis 1935. a. „**Õppejõudude tasude seadus**“, mis sätestas haridustöötajatele diferentseeritud palgaastmed kümnes ametikate-

⁴³¹ Riigikogu poolt 1. märtsil 1928 vastu võetud „Avalikkude õppeasutuste ja õigustega erakoolide õppejõudude tasude seadus“. *Riigi Teataja*, 1928, nr. 22, § 10 ja 12.

⁴³² Riigikogu poolt 10. juulil 1931 vastu võetud „Õppejõudude teenistuse seadus“. *Riigi Teataja*, 1931, nr. 59.

⁴³³ Samas, § 34.

⁴³⁴ Samas, § 53.

⁴³⁵ Haridusministri määrus õppejõu ametitootuse andmise kohta. *Riigi Teataja*, 1931, nr. 71, § 1.

goorias.⁴³⁶ Kvalifikatsioonist tulenevalt vastas igale ametikategooriale riigiteenistuja astmepalga määr. Nii näiteks teenis õpetajana kõrgeimat astmepalka gümnaasiumi vanemõpetaja (16. palgaaste), õpetajaameti kandidaat ja nooremõpetaja kuulusid aga palgaastmesse 19–21. Algkooliõpetajate palgad moodustasid ca 2/3 keskkooliõpetajate töötasust.⁴³⁷ Õpetajate nädalakoormus võrreldes 1928. a. seadusega ei muutunud, moodustades endiselt 25 tundi keskkoolis ja gümnaasiumides ning 28–30 tundi algkoolis.⁴³⁸

Gümnaasiumide ja keskkoolide õpetajate palgad maksis 1935. aasta seaduse järgi 64% ulatuses riik, ülejäänud palgakulud jäid kooli ülalpidaja (valla- või maaomavalitsused) kanda.⁴³⁹ 1939. aasta seadusemuudatuse kohaselt vähenes riigi osalus keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate palgakulude katmisel 50%-ni.⁴⁴⁰

Kokkuvõttes võib tõdeda, et vaadeldaval perioodil liiguti nii kvalifikatsiooninõuete kui ka teenistustingimuste kehtestamisel kõrgema reguleerituse suunas. Riigiteenistuja staatus, selge kvalifikatsioonisüsteem, samuti töö- ja palgalolude parandamise eest seisvad tugevad kutseorganisatsioonid toetasid õpetajaameti prestiiži tõusu ühiskonnas. Diferentseeritud palgasüsteem motiveeris õpetajaid õppima ning tõstma oma pedagoogilist kvalifikatsiooni. Kui esimese omariikluse algusaastail olid vastava kutseta praktiliselt pooled keskkooliõpetajatest, siis 1930. aastate lõpuks vähenes nende osakaal 10%-ni (vt. pkt. 2.8.).

2.4. Õpetajakoolituse sisu reguleerivad seadused: ainealased ja pedagoogilised õpingud

Keskkooliõpetajate ettevalmistus toimus esimese omariikluse perioodil peamiselt Tartu Ülikoolis. Nendel erialadel, mida ülikoolis ei õpetatud, lubas haridusministeerium keskkooliõpetajaid koolitada ka teistes õppeasutustes. Nii valmistati tehniliste ainete õpetajaid ette Tallinna Tehnikumis, muusikaõpetajaid Tartu Kõrgemas Muusikakoolis ja Tallinna Konservatooriumis ning kunstiõpetajaid Kõrgemas kunstikoolis “Pallas.” Kutseainete õpetajatelt ei eeldatud kõrgharidust, mistõttu Tallinna Tehnikumi õpetajakoolituse osakondadesse võeti vastu nii 6-klassilise algkooli kui keskkooli lõpetanuid.⁴⁴¹ Laulu- ja muusikaõpetaja kutse omistamist reguleeriti erimäärusega⁴⁴² ning kutsetaotlejailt eeldati kõrgemat muusikalist haridust, mida sai omandada nii Tallinnas kui Tartus, erandi moodustasid aastad 1930–1937, mil koolimuusika osakonnad

⁴³⁶ „Õppejõudude tasude seadus“. Antud Riigivanema poolt dekreedina 7. augustil 1935. *Riigi Teataja*, 1935, nr. 69.

⁴³⁷ Samas, lisa § 3 juurde.

⁴³⁸ Samas, § 11.

⁴³⁹ Samas, § 20.

⁴⁴⁰ „Õppejõudude tasude seaduse muutmise seadus“. *Riigi Teataja*, 1939, nr. 26, § 20.

⁴⁴¹ *Haridusasutused Eestis 1919–1940*, lk. 184–185.

⁴⁴² Haridusministeeriumi määrus keskkooli laulu- ja muusikaõpetaja kutse omandamise kohta. *Riigi Teataja*, 1925, nr. 67/68.

olid suletud, kuna keskkoolis kaotati laulutunnid.⁴⁴³ Ka kunstiõpetajate ettevalmistuse põhimõtted olid sätestatud erimäärusega,⁴⁴⁴ mis nägi ette kõrgema kunstiõppeasutuse lõpetamist ning vastavate kutseksamite sooritamist. Peamiselt said kunstiõpetajad erialase ja pedagoogilise ettevalmistuse Tartus asuvas “Pallase” kunstikoolis, 1930. aastatel viidi nende pedagoogiline ettevalmistus Tartu Ülikooli didaktilis-metoodilise seminari juurde.⁴⁴⁵

Õpetajate ettevalmistamisel tuli juhendada riiklikest regulatsioonidest, mis nägid ette järgmist õpetajakoolituse mudelit: esmalt tuli omandada “kõrgem erialaline haridus,”⁴⁴⁶ mille järgselt sai iga õpetajakutse taotleja vastava pedagoogilis-metoodilise ettevalmistuse. Viimane koosnes “teoreetiliste pedagoogiliste ainete õppimisest ja praktilise metoodilise seminari õiendamisest.”⁴⁴⁷ Üldjuhul korraldas ministeerium pedagoogilise hariduse andmist sama õppeasutuse juures, kus kutsetaotleja sai erialase ettevalmistuse. Alates 1932. aastast koondati pedagoogiline ettevalmistus kulude kokkuhoidmise eesmärgil kahe õppeasutuse – Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogiumi juurde. Nendes õppeasutustes töötasid ka otse haridusministeeriumile alluvad keskkooliõpetajate kutseksami komisjonid.⁴⁴⁸

Järgnevalt antakse lühike ülevaade peamistest seadustest, mis reguleerisid eelkõige aine- ja pedagoogikaõpinguid õpetajate esmaõppe raames.

Vastavalt 1922. aasta “**Avalike keskkoolide seadusele**”, nõuti keskkooliõpetajalt kõrgemat erialast haridust. Sellele seadusele tugines 1925. aastal vastu võetud haridusministeeriumi määrus “**Keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta**”.⁴⁴⁹ Määrusega anti võimalus saada keskkooliõpetaja kutse järgmistes ainevaldkondades: eesti keel ja kirjandus, ajalugu, saksa keel, inglise keel, prantsuse keel, vene keel, ladina ja kreeka keel, soome keel, filosoofia, pedagoogika, kodanikuteadus, matemaatika, loodusteadus, usuõpetus, põllumajanduslikud ained, kaubanduslikud ained, tehnilised ained, majapidamine, käsitöö, kujutav kunst, laulmine, võimlemine.

Et täpsemalt sätestada nõudeid õpetajakoolitusele ülikoolis, kinnitati 1925. a. valitsuse poolt haridusministri määrus “**Keskkooliõpetajate ettevalmistamise kohta Tartu Ülikoolis**”,⁴⁵⁰ mis toetus Tartu Ülikooli seadusele⁴⁵¹ ja fikseeris teaduskonniti ainerühmad, millest tulevane keskkooliõpetaja valis ühe pea- ja ühe kõrvalaine.

⁴⁴³ *Haridusasutused Eestis 1919–1940*, lk. 190–191.

⁴⁴⁴ Haridusministeeriumi määrus keskkooli joonistamise õpetaja kutse omandamise kohta. *Riigi Teataja*, 1923, nr. 138.

⁴⁴⁵ EAA 2100-4-135, l 211.

⁴⁴⁶ Selle juurde kuulusid nii õpetatava aine aluseks oleva teadusdistsipliini baasõpingud kui pedagoogika valdkonnaõpingud alamastme ulatuses.

⁴⁴⁷ ERA 1108-5-750, l. 22.

⁴⁴⁸ ERA 1108-5-750, l. 23.

⁴⁴⁹ *Riigi Teataja*, 1925, nr. 124/125.

⁴⁵⁰ Haridusministri määrus keskkooliõpetajate ettevalmistamise kohta Tartu Ülikoolis. Kinnitatud Vabariigi Valitsuse poolt 14. oktoober 1925. *Riigi Teataja*, 1925, nr. 169/170.

⁴⁵¹ „Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli seadus“. *Riigi Teataja*, 1925, nr. 122/123.

Filosoofiateaduskonnas oli võimalik omandada õpetajaharidust järgmistes valdkondades: eesti keel ja kirjandus, ajalugu, saksa keel, inglise keel, prantsuse keel, vene keel, ladina ja kreeka keel, filosoofia ja pedagoogika.⁴⁵² Matemaatika-loodusteaduskonnas toimus antud määruse alusel keskkooliõpetajate ettevalmistus matemaatika, füüsika ja kosmograafia, loodusteaduse, keemia ja maateaduse alal.⁴⁵³ Samuti reguleeriti määrusega usuõpetuse, kodanikuteaduse, põllumajanduslike ja kaubanduslike eriainetes õpetajate ettevalmistust.⁴⁵⁴

Kahe eraldi määrusega reguleeris haridusministeerium pedagoogilise ja erialase (tollases kõnepruugis teadusliku) ettevalmistuse komponente õpetajakoolituses. Pedagoogilise ettevalmistuse sisu ja korralduslikke elemente käsitles 1932. aasta **“Kesk- ja kutsekooliõpetajate pedagoogilise ettevalmistuse määrus”**.⁴⁵⁵ Selle kohaselt kuulusid teoreetilise pedagoogilise ettevalmistuse hulka järgmised õppeained: loogika, psühholoogia, pedagoogika ajalugu, Eesti kooli ajalugu, pedagoogika, didaktika ja koolitervishoid. Praktilise ettevalmistuse moodustavad “kutseaine metoodika, hospiteerimine koolides,⁴⁵⁶ harjutustundide andmine ja nende arutamine”.⁴⁵⁷ Määrus sätestas, et teoreetilised pedagoogilised ained tuli läbida Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonnas, praktilise suunitlusega ained ülikooli juures asuvas didaktilis-metoodilises seminaris. Viimases oli lubatud avada vastav kursus vähemalt viie õppija korral, samuti andis määrus haridusministrile õiguse mõnes aines praktiline ettevalmistus korraldamata jätta või kursuslaste arvu piirata, eelkõige õpetajate üleproduktsooni vältimiseks.⁴⁵⁸

Tulevaste õpetajate erialaõpet reguleeris 1933. aastal vastu võetud **“Kesk- ja kutsekooliõpetajate teadusliku ettevalmistamise määrus”**.⁴⁵⁹ Selle vastuvõtmine muutis kehtetuks 1925. aasta määruse keskkooliõpetajate ettevalmistamise kohta Tartu Ülikoolis.⁴⁶⁰ Erinevalt eelmisest seadusest, mis nägi õpetajaks valmistumisel ette ühe pea- ja ühe kõrvalaine, pidi erialaõpe nüüdsest hõlmama nelja ainet: kahele peaaiale (näiteks eesti keel ja ajalugu) tuli juurde valida kaks “kutseainele lähedal seisvat ainet,” näiteks eesti ja võrdlev rahvaluule, etnograafia vms. Sarnaselt eelmise määrusega olid ainete valikrühmad ette antud. Võrreldes 1925. aastaga lisandus peaaianena soome keel, nüüdsest sai ülikooli filosoofiateaduskonnas keskkooliõpetaja ettevalmistust kümnel erialal.

⁴⁵² Haridusministri määrus keskkooliõpetajate ettevalmistamise kohta Tartu Ülikoolis. *Riigi Teataja*, 1925, nr. 169/170, § 3.

⁴⁵³ Samas, § 7.

⁴⁵⁴ Samas, § 11-14.

⁴⁵⁵ *Riigi Teataja*, 1932, nr. 48.

⁴⁵⁶ Kaasaegses tähenduses vaatluspraktika.

⁴⁵⁷ „Kesk- ja kutsekooliõpetajate pedagoogilise ettevalmistuse määrus“. *Riigi Teataja*, 1932, nr. 48, § 1.

⁴⁵⁸ Samas, § 3.

⁴⁵⁹ „Kesk- ja kutsekooliõpetajate teadusliku ettevalmistamise määrus“. *Riigi Teataja*, 1933, nr. 81.

⁴⁶⁰ Haridusministri määrus keskkooliõpetajate ettevalmistamise kohta Tartu Ülikoolis. *Riigi Teataja*, 1925, nr. 169/170.

Matemaatika- ja loodusteaduskonnas sai endiselt matemaatika, füüsika, kosmograafia, loodusteaduste ning maateaduse õpetaja ettevalmistuse.⁴⁶¹ Lisaks oli õpetajate ettevalmistamisega seotud veel neli teaduskonda: usuteaduskond (usuõpetuse õpetajad), õigusteaduskonna majandusteaduse osakond (kaubanduslike ainete õpetajad, kodaniku- ja majandusteaduse õpetajad), põllumajandusteaduskond (põllumajanduslike ainete õpetajad) ja arstiteaduskonna “Kehakasvatuse instituut” (kehalise kasvatuse õpetajad).⁴⁶² Määruses nimetatud nõudmiste kontroll tehti ülesandeks kutsekomisjoni esimehele.

Selline töökorraldus jäi kehtima kuni 1940. aastani, mil keskkooliõpetajaid ettevalmistava Tartu Ülikooli didaktilis-metoodilise seminaritegevus lõpetati “**Pedagoogilise Instituudi määrusega**”.⁴⁶³ Sellega rajati Tartu Ülikooli juurde haridusministeeriumile alluv Pedagoogiline Instituut, mille ülesandeks oli keskkooliõpetaja kutse taotlejaile “kutselise erihariduse ja praktiliste oskuste andmine, kaasaaitamine õpetajate edasiharimiseks, pedagoogiliste uurimuste korraldamine ja muude ülesannete lahendamine, mida Haridusministeerium Pedagoogilisele Instituudile annab.”⁴⁶⁴ Instituuti lubati õppima asuda nii Tartu Ülikooli kui ka teiste kõrgemate õppeasutuste lõpetanud. Vastuvõtmine toimus “katsete alusel paremuse järjekorras”, vastuvõtuarvud määras kindlaks haridusminister.⁴⁶⁵ Õppetöö korraldus kopeeris suuresti DMS-i tegevust, instituudi õppe- ja eksamikavad ning kodukorra töötas välja Instituudi valitsus ning need kinnitati haridusministri poolt.

Nimetatud seadusaktidest järeldub, et õpetajakoolitus oli Eesti esimese oma riikluse perioodil tsentraliseeritud ning seda reguleeriv seadusloome kuulus vabariigi valitsuse pädevusse. Ühest küljest oli see seotud vajadusega suunata eelkõige rahvuslikult meelestatud õpetajaskonna kujunemist, teisest küljest taheti seeläbi kindlustada kontrolli õpetajate ettevalmistuse kvaliteedi üle. Alates 1930. aastate esimesest poolest pidi range riiklik reguleeritus ohjama ka õpetajate üleproduktiooni, õppeprogrammide kooskõlastamine haridusministeeriumis pidi tagama ideoloogilise ja maailmavaatelise ühtsuse. Kuna keskkooliõpetajate ettevalmistus vaadeldaval perioodil toimus peamiselt Tartu Ülikoolis, tuli nii vastavatel teaduskondadel kui didaktilis-metoodilisel seminaril eriti pingsalt jälgida etteantud raame, mis ei olnud alati kooskõlas akadeemilise vabaduse printsiipidega. Võib koguni öelda, et kogu keskkooliõpetajate ettevalmistust puudutav seadustik oli kantud teatavast “ülikooli ohjamise vaimust”.⁴⁶⁶ Eelkõige avaldus see detailideni määratletud regulatsioonides, mis puudutasid õpetajaks õppijate ainekombinatsioone, õppekavasid koos kirjanduse loeteludega ning DMS-i töökorraldust. Tsentraliseeritud juhtimine tõi kaasa ka suhteliselt paindumatu süsteemi ning pika ettevalmistusaja õpetajaks

⁴⁶¹ „Kesk- ja kutsekooliõpetajate teadusliku ettevalmistamise määrus“. *Riigi Teataja*, 1933, nr. 81, § 8.

⁴⁶² Samas, § 9–10.

⁴⁶³ „Pedagoogilise Instituudi määrus“. *Riigi Teataja*, 1940, nr. 29.

⁴⁶⁴ Samas, § 2.

⁴⁶⁵ Samas, § 15, 16.

⁴⁶⁶ T. Karjahärm; V. Sirk. *Vaim ja võim*, lk. 87.

õppimisel. Nii omandasid meessoost keskkooliõpetajad kutse keskmiselt 30,6, naised aga 28,7 aasta vanuselt.⁴⁶⁷ Pikka ja paindumatut ettevalmistust kritiseerisid ka ülikooli õppejõud ise (P. Põld,⁴⁶⁸ J. Tork,⁴⁶⁹ G. Rägo⁴⁷⁰), kuid väheste tulemustega.

2.5. Õpetaja kutseeksami nõuded ja korraldus

Eesti Vabariigis juurutatud süsteemi kohaselt tuli õpetaja kutseeksam sooritada eriala- ja pedagoogiliste õpingute järgselt haridusministeeriumi poolt määratud kutseeksami komisjoni ees. Kui paljudes teistes riikides püüti kutseeksam eraldada alusõpingutest ning seda hindas sõltumatu komisjon, polnud see Eestis vähest inimressurssi arvestades võimalik. Seetõttu asutati siin õpetajakoolitusega tegelevate õppeasutuste juurde kutseksamikomisjonid ning kutseeksami hindajateks olid üldjuhul üliõpilasi ettevalmistanud õppejõud. Kuigi kutseeksami kavad kinnitas haridusministeerium, koostati need ülikoolis,⁴⁷¹ mistõttu ministeeriumi tegelik roll keskkooliõpetaja kutseõuete fikseerimisel oli vähenenud. Alles 1930. aastate lõpul ilmnis haridusministeeriumi suurem huvi kutseõuete vastu, seda eelkõige seoses õpetajate üleproduktiooniga ning vajadusega tugevdada eksaminõuete karmistamise abil üliõpilaste selektsiooni. Kutseeksami sooritamine andis õiguse asuda katseperioodiks õpetajaameti kandidaadina tööle, mille järgselt omistati õpetajakutse.

Keskkooliõpetaja kutseeksamit oli vabariigi algusperioodil võimalik sooritada ainult Tartu Ülikooli juurde loodud komisjonis. Selle komisjoni esimeheks oli prof. P. Põld (kuni 1930. aastani, edaspidi prof. P. Tarvel). Uute erialade lisandumisega loodi 1927. aastast alates kolm lisakomisjoni: kunstiõpetajate kutseeksami komisjon (Tartus, esimees P. Põld); muusikaõpetajate komisjon (Tallinnas, esimees G. Ney) ning keskkooli tehniliste ainete õpetajate kutsekomisjon (Tallinnas, esimees J. Kiivet).⁴⁷² Komisjonid võtsid vastu ka eksternina kutseeksami sooritajaid. Nagu varem nimetatud, koondati alates 1932. aastast kesk- ja kutsekooliõpetajate kutsekomisjonid kahte õppeasutusse – Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogiumi.⁴⁷³

Esimene kutseeksamit reguleeriv seadus ilmus **1921.** aastal. Haridusministeeriumi **määrus keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta**⁴⁷⁴ seadustas Tartu Ülikooli juures toimuvad keskkooliõpetajate kutseksamid järgmistes õppeainetes: 1) eesti keel ja kirjandus; 2) ajalugu koos filosoofia, propedeutika

⁴⁶⁷ J. Tork. Keskkooliõpetajate ettevalmistusest. *Eesti Kool*, 1939, nr. 2, lk. 107.

⁴⁶⁸ P. Põld. Keskkooliõpetaja kutse omandamine. *Kasvatus*, 1930, nr. 1.

⁴⁶⁹ J. Tork. Keskkooliõpetajate ettevalmistusest. *Eesti Kool*, 1939, nr. 2.

⁴⁷⁰ G. Rägo. Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamisest. *Varamu*, 1939, nr. 6.

⁴⁷¹ EAA 2100-5-271, l. 9.

⁴⁷² ERA 1108-5-476, l. 104.

⁴⁷³ „Õpetajakutse omandamise määrus“. *Riigi Teataja*, 1931, nr. 110, § 11.

⁴⁷⁴ Haridusministeeriumi määrus keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta. *Riigi Teataja*, 1921, nr. 45.

ja ühiskonnaõpetusega; 3) inglise keel; 4) saksa keel; 5) vene keel; 6) prantsuse keel; 7) ladina keel; 8) matemaatika koos füüsika ja kosmograafiaga; 9) loodusteadus koos keemia ja maateadusega. Määrus nägi ette kahte tüüpi kutseeksameid: keskkooliõpetaja esimese ja teise liigi kutse omandamiseks, millest sõltus edaspidi palgajärk.⁴⁷⁵

Keskkooliõpetaja esimese liigi kutseksamile lubati ülikooli vastava teaduskonna või välismaa kõrgema õppeasutuse lõpetanud. Teise liigi eksamile lubati vähemalt 20-aastaseid isikuid, kes on lõpetanud keskkooli või teinud vastava küpsuseksami, samuti neid, kes olid vastu võetud Tartu Ülikooli täieõiguslikuks üliõpilaseks. Määrust täiendati 1923. aastal märkusega, et “kõik keskkooliõpetaja kutseksami tegijad peavad olema osa võtnud didaktilis-metoodilisest seminarist, mille kava haridusminister kindlaks määrab.”⁴⁷⁶

Määruse kohaselt sai kutseksamit sooritada Tartu Ülikoolis haridusministeeriumi poolt kinnitatud programmi alusel ja see koosnes kahest osast – nn. teaduslikust eksamist, mis oli kombineeritud suuline ja kirjalik erialaeksam⁴⁷⁷ ning pedagoogilis-metoodilisest osast. Viimases tuli teha suuline teoreetiline eksam “hingeteaduses, pedagoogikas (või pedagoogika ajaloos), didaktikas, kutseaine metoodikas ja koolitervishoius.” Eksami praktilise osana tuli anda kaks proovitundi keskkoolis, mida hindas kutseksami komisjon.

Need õpetajakandidaadid, kes olid keskkooli lõpetanud enne 1919. aasta kevadet, pidid lisaks sooritama ka eesti keele eksami keskkooliprogrammi ulatuses.⁴⁷⁸ Ka nende eksamite vastuvõtmine oli kutsekomisjoni ülesanne. Kutseksamil näidatud teadmiste anti hinnang “nõrk, rahuldav või hea”, kusjuures eksam arvati sooritatuks, kui kõigis üksikkomponentides oli tulemus vähemalt rahuldav.

Kutseksamite näol oli tegemist põhjaliku ja sisulise kontrollivormiga, mida illustreerib järgmine näide.

1922. aastal sooritas keskkooli joonistamisõpetaja II liigi kutseksami Natalie Mei, hilisem Tallinna Linna Tütarlaste Kommertsgümnaasiumi kunstiõpetaja⁴⁷⁹ ja paljude raamatute, sh. kooliõpikute illustraator. Tema kutseksam koosnes erialaeksamist kaheksas kunstivaldkonnas (maalimine, kompositsioon, ilukiri, perspektiiv jt.) ning pedagoogikaeksamist, mille komponentideks olid pedagoogika ja didaktika, psühholoogia, metoodika ning tervishoid.⁴⁸⁰

⁴⁷⁵ 10.05.1921 aastal vastu võetud õpetajate palgaseaduse alusel.

⁴⁷⁶ Haridusministri täiendav määrus keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta. *Riigi Teataja*, 1923, nr. 138, § 12.

⁴⁷⁷ Eesti Vabariigi (1918–1940) seadusandluses nimetati teaduslikeks aineteks erialaaineid, mille õpetamiseks tulevane õpetaja ülikoolis valmistus.

⁴⁷⁸ Seda nõuet korraldati hiljem ka “Õppejõudude teenistuse seadusele” tuginedes 1932. a. haridusministeeriumi korraldusega, millega nõuti “veneaege kutsega õpetajatelt eesti keele oskuse tunnistust.” Haridusministeeriumi korraldus nr. 3705 eesti keele oskuse nõudmise kohta veneaege kutsega õppejõududelt. *Eesti rahvahariduse ja kultuuriala korraldus*, lk. 462.

⁴⁷⁹ A. Veiderma. *Elu hariduse radadel*, lk. 332.

⁴⁸⁰ ERA 1108-5-167, l. 164.

Pedagoogikaeksami kava vastas pedagoogika *approbaturi* õppekavale (vt. lisa 4).⁴⁸¹ Lisaks eksamitele tuli anda kaks proovitundi (joonistusõpetuses ja kunsti-ajaloos). Eksamikomisjoni esimeheks oli prof. P. Põld ning koos K. Ramuliga hindasid nad pedagoogika valdkonna aineid. Kunstiainetate hindamiskomisjonis olid tuntud kunstnikud ja kunstiõpetajad A. Starkopf, N. Triik, K. Schnell ja L. Sapotzki.⁴⁸²

Teine etapp keskkooliõpetajate kutseeksami nõuete täpsustamisel algas **1925. aastal** haridusministeeriumi **määrusega keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta**.⁴⁸³ Uue määrusega sätestati võimalus saada keskkooliõpetaja kutse 12 ainevaldkonnas. Eritingimustel reguleeriti majapidamis-, käsitöö-, joonistamis-, laulu- ning muusikaõpetajakutse omistamist.⁴⁸⁴ Oluline erinevus eelmisest määrusest oli see, et kaotati keskkooliõpetaja II liigi kutseksamid (kuni 1925. aastani said II liigi kutseksamit sooritada need, kellel polnud kõrgharidust).⁴⁸⁵ Nüüdsest lubati keskkooliõpetaja kutseksamile ainult ülikooli lõpetanuid.

Võrreldes 1921. aasta määrusega olid kutseeksami korraldus ja tingimused täpsemini kirjeldatud. Endiselt koosnes kutseksam kahest osast – eriala- ja pedagoogilisest eksamist, kuid selle erinevusega, et erialaeksam tuli sooritada ainult nendel aladel, mida Eesti kõrgemates õppeasutustes ei õpetatud.

Pedagoogika kutseksam koosnes omakorda kahest osast: teoreetilisest ja praktilisest. Esimesse kuulusid kasvatusteaduslikud alusdistsipliinid: üld- ja pedagoogiline psühholoogia, loogika, pedagoogika ajalugu, koolitervishoid,⁴⁸⁶ kasvatusõpetus, didaktika ja ainemetoodika.⁴⁸⁷ Eksami praktilises osas tuli komisjoni ees anda kaks proovitundi.

Arhiivimaterjalidele toetudes on võimalik anda ülevaade kutseeksami sisust erinevatel perioodidel. Nii näiteks sisalduvad kutseeksami protokollides pedagoogika ajaloo valdkonna kutseeksami küsimused aastast 1927, kus eksamineerijateks olid prof. Põld ja dots. Ramul. Viiele eksamineeritavale esitatud küsimused olid järgmised: “Kasvatuse siht ja õpetuse meetod Pestalozzi juures. Venestusjärgk Eesti koolis”; “Rousseau tähtsus, Rootsiaegne rahvakool”; “Herbart. Vallakooli tekkimine”; “Fröbel. Aleksander I koolireformid”; “J. Locke. Rahvusliku pedagoogika tekkimine Eestis.”⁴⁸⁸ Sama aasta pedagoogilise

⁴⁸¹ ERA 1108-5-167, l. 121.

⁴⁸² Samas, l. 140.

⁴⁸³ *Riigi Teataja* 1925, nr. 124/125. Sellega kaotas kehtivuse 1921. aasta haridusministeeriumi määrus keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta (*Riigi Teataja*, 1921, nr. 45).

⁴⁸⁴ Haridusministeeriumi määrus keskkooli joonistamise õpetaja kutse omistamise kohta. *Riigi Teataja*, 1923, nr.138; Haridusministeeriumi määrus keskkooli laulu- ja muusikaõpetaja kutse omistamise kohta. *Riigi Teataja*, 1925, nr. 67/68.

⁴⁸⁵ ERA 1108-5-347, l. 98.

⁴⁸⁶ Need neli eksamit võisid määruse kohaselt olla sooritatud eeleksamitena didaktilis-metoodilisse seminari pääsemiseks.

⁴⁸⁷ Need kolm eksamit tuli tingimata sooritada didaktilis-metoodilise seminari lõpu-eksamitena.

⁴⁸⁸ EAA 2100-11-69, l. 186.

psühholoogia kutseksamit võtsid vastu P. Põld ja J. Tork. Küsimused kahele eksamineeritavale kõlasid protokollis järgmiselt: “1) Lapse arenemise käik. Teesid, milles seisab intelligents. Tähelepanu tüüpilised lahkuminekid. 2) Produktseeritud kujutlused. Lugemine kui kuju produktseerimine. Illusoorse fantaasia arenemine”.⁴⁸⁹

Kolmas etapp kutseksami nõuete arengus sai alguse 1931. a. “Õppejõudude teenistuse seaduse”⁴⁹⁰ ja sellel põhineva “**Õpetajakutse omandamise määruse**” rakendamise.⁴⁹¹ Võrreldes 1925. a. määrusega lisandus seitse uut õpetajakoolituse valdkonda, mida määruse järgi nimetati oskusaineteks (merendus, kalandus, masinakiri jt.). Nüüdsest oli võimalik omandada kesk- või kutsekooliõpetaja kutse 19-s ainetühmas. Kutsekomisjonide liikmed määrati endiselt haridus- ja sotsiaalministri ettepanekul, kuid nende töösse lubati kaasata vastava valdkonna erialaspetsialiste (ülikoolist, kunstikoolist “Pallas”, Tallinna tehnikumist, pedagoogiumist jm.). Kutseksami korralduses, võrrelduna 1925. aastaga nimetamisväärseid muutusi ei tehtud. Endiselt koosnes eksam teoreetilisest (pedagoogika, didaktika ja kutseaine metoodika) ning praktilisest osast, kuhu kuulus kahe proovitunni andmine kutsekomisjoni ees.⁴⁹² Küll anti sama määrusega keskkooliõpetajate kutse omandanutele võimalus taotleda ka algkooliõpetaja kutset, milleks tuli sooritada täiendavad eksamid Tallinna Pedagoogiumi kutsekomisjonis. Samuti tõsteti eksamite toimumise sagedust, varasema kahe korra asemel sai nüüdsest keskkooliõpetaja kutseksamit sooritada kolm korda aastas. Kutseksamile soovijad pidid esitama komisjonile avalduse koos tervisetõendi,⁴⁹³ elulookirjelduse ja haridust tõendavate dokumentidega (sh. tõend osavõtu kohta didaktilis-metoodilisest seminarist), samuti tuli tasuda kutseksami maks.⁴⁹⁴ Eesti Ajalooarhiivis on säilinud perioodil 1934–1940 õpetajakutset taotlenute avaldused kutseksamite sooritamiseks.⁴⁹⁵

Selle perioodi “kutseaine metoodikaeksami” näide pärineb 1938. aastast, mil keemiaõpetaja kutset taotles DMS-i üliõpilane Endel Varep, hilisem TÜ professor. Kirjalikus eksamiosas tuli vastata neljale küsimusele. Esimene sisaldas võrdlevat analüüsi tollaste tuntud keemia õpetamisviiside kohta (Wilbrand ja Scheid), seejärel tuli üliõpilasel koostada kava gümnaasiumikursuse ulatuses kloori ja selle tähtsamate ühendite käsitlemiseks. Kolmas küsimus puudutas terminit “valentsus”, nimelt paluti anda selle selgitusviise õpilastele. Neljas küsimus oli keemiaõpiku analüüs ning selle vastavus metoodika nõuetele.⁴⁹⁶ Eksamiküsimused toetusid sõna-sõnalt keemia ainedidaktika programmile,⁴⁹⁷

⁴⁸⁹ EAA 2100-11-69, l. 204.

⁴⁹⁰ „Õppejõudude teenistuse seadus“. *Riigi Teataja*, 1931, nr. 59.

⁴⁹¹ „Õpetajakutse omandamise määrus“. *Riigi Teataja*, 1931, nr. 110.

⁴⁹² Samas, § 25.

⁴⁹³ Tervisetõendi nõue lisandus alates 1931. a. määrusest.

⁴⁹⁴ „Õpetajakutse omandamise määrus“. *Riigi Teataja*, 1931, nr. 110, § 17.

⁴⁹⁵ EAA 2100-5-353.

⁴⁹⁶ TÜ Raamatukogu KHO 55- 4-70, l. 29–31.

⁴⁹⁷ TÜ Raamatukogu KHO 55-4-62, l. 12.

kõik teemad olid eelnevalt käsitletud didaktika loengutes, õpikuanalüüse oli harjutatud vastavates seminarides.

Kutseksamit hinnati endiselt 3-pallilisel skaalal: nõrk, rahuldav ja hea. Eksamikomisjon vormistas iga eksamisesseiooni kohta protokoll, mis sisaldas: eksamineeritava nime, eksamiainet, samuti sisaldusid protokollis eksami küsimused ja otsus. Protokoll allkirjastati kõigi komisjoni liikmete poolt ning sellele lisati märged, millal see on haridusministeeriumile edastatud. Viimane oli oluline, kuna haridusministeerium kontrollis protokollide põhjal eksami käiku ning pidas arvet kutseksami sooritajate üle. See on ka põhjus, miks enamik kutseksami protokolle sisalduvad nii Eesti Riigiarhiivi kui Eesti Ajalooarhiivi Tartu Ülikooli kogudes. Viimases leiduvad kutseksamite protokollid neljas mahukas säilikus aastatest 1923–1941.⁴⁹⁸ Samas leidub ka proovitundide protokolle järgmiste andmetega: tunniandja, kool, klass, aeg, aine, teema ja komisjoni hinnang. Enamik proovitunde on hinnatud “rahuldavaga”, harva ka “hea” või “puudulikuga.” Proovitundide protokollides leidub ka selliseid hinnanguid nagu “vaevast rahuldav”, “kaunis hea”, “nõrgavõitu” ja “puudulikuvõitu.”⁴⁹⁹

Kutseksami sooritajate arv kõikus aastate lõikes. 1922.–1925. aastate andmed kajastavad nii I liigi (kõrghariduse baasil) kui II liigi (kesk- või keskerihariduse baasil) kutseksamite sooritajaid, keda oli vastavalt 32 ja 31 isikut.⁵⁰⁰ 1920. aastate teisel poolel oli keskkooliõpetaja kutseksami sooritajaid keskmiselt 40–50 inimest aastas.⁵⁰¹ Kutsetaotlejate arv tõusis 1930. aastatel veelgi. Nii andis Tartu Ülikooli kutseksami komisjon seitsme aasta vältel (1931–1938) välja 508 vastavat tunnistust.⁵⁰² Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna dekaan P. Tarvel tunnistab oma 1937. aasta kirjas haridusministeeriumile, et “praegusel momendil taotlevad 381-st filosoofiateaduskonna üliõpilasest tervelt 325 õpetajakutset. Ainult 56 üliõpilast taotlevad lihtdiplomit või magistriastet ilma õpetajakutseta.”⁵⁰³

Kuigi kõik ei asunud hiljem õpetajakutset taotlema ega õpetajakandidaadina praktikakohta otsima, viitas see ometi suurtele üliõpilasvoorudele õpetajakoolituse harudes. Olukorras, kus keskkooliõpetajate koguarv oli tuhande ringis (nendest kutseta vaid 11%) ning keskkoolivõrku pigem koondati, oli see ilmne viide õpetajate üleproduktioonile. Haridusministeerium püüdis ülikooli tegevust keskkooliõpetajate massilise vastuvõtu osas korduvalt ohjata. Peamise abinõuna nähti tõsisemat selektsiooni juba stuudiumi jooksul, mil peaks selguma isiku sobivus õpetajakutseks.⁵⁰⁴

⁴⁹⁸ EAA 2100-11-69; EAA 2100-11-70; EAA 2100-11-77; EAA 2100-11-78.

⁴⁹⁹ EAA 2100-11-70, l. 135.

⁵⁰⁰ ERA 1108-5-206, l. 85 (õppeaasta 1922/23); ERA 1108-5-298, l. 101 (õppeaasta 1923/24); ERA 1108-5-347, l. 98 (õppeaasta 1924/25).

⁵⁰¹ Arvandmed Haridusministeeriumi tegevusaruannetest 1926–1930. ERA 1108-5-347, l. 98; ERA 1108-5-476, l. 102; ERA 1108-5-521, l. 8; ERA 1108-5-576, l. 76.

⁵⁰² J. Tork. Keskkooliõpetajate ettevalmistusest. *Eesti Kool*, 1939, nr. 2, lk. 107.

⁵⁰³ EAA 2100-5-271, l. 127.

⁵⁰⁴ Samas, l. 124.

2.6. Õpetajaameti kandidaadiperiood ning õpetajakutse omistamine

2.6.1. Õpetajakutse omistamine algajale õpetajale

Lisaks õpetaja esmakoolituse raames toimunud koolipraktikale ja kutseeksami juurde kuulunud proovitundidele, tuli tulevastel õpetajatel läbida õpetajaameti kandidaadiperiood, kaasaegses tähenduses stažööriaasta. Alles seejärel omistati keskkooliõpetaja kutse ning anti välja vastav kutsetunnistus. Pedagoogilistele õpingutele järgnenud katseperioodi (tollases seadusandluses nimetati seda “praktikaaeg”) ja kutsetunnistuste väljaandmist reguleerisid järgmised määrused.

Haridusministeeriumi **määrus keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta (1921)**⁵⁰⁵ nägi ette kutsetunnistuse omistamise aine- ja pedagoogiliste õpingute ning sooritatud kutseksamite põhjal. Vastavad eksamiprotokollid tuli saata haridusministeeriumile, mille alusel viimane väljastas õpetaja kutsetunnistuse.⁵⁰⁶

Alles 1925. aasta **määrus keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta**⁵⁰⁷ sätestas kutse omistamise tingimusena kutseeksami kõrval ka “rahuldavakstunnistatud praktika aasta,” kusjuures viimane arvestati õpetaja teenistusaastate hulka.⁵⁰⁸ Selle määruse järgi andis kutsetunnistuse välja haridusministeerium pärast stažööriaastat ning kui kutseeksami komisjoni esimees oli edastanud “eksamite protokollid ühes teiste nõutavate dokumentidega.”⁵⁰⁹

Olulise muutuse õpetajakandidaatide praktikakorralduse käiku ja kestvusse tõi juba eespool nimetatud 1931. aasta **“Õppejõudude teenistuse seadus.”**⁵¹⁰ Selle seadusega pikendati kohustuslikku katseaega aasta võrra, nüüdsest tuli pärast kutseksamite sooritamist läbida kaheaastane pedagoogiline praktika, kusjuures õpetajaameti kandidaadi koormus pidi olema vähemalt 25% seaduses ettenähtud nädalatundide normist.⁵¹¹ Praktika tuli läbida viie aasta jooksul pärast kutseksamite õiendamist⁵¹² ning praktikandile oli lubatud maksta palka “kutselise õpetaja normide järgi.”⁵¹³ Seaduse käivitamisel, 1931/32 õppeaastal eelarve selleks summasid siiski ette ei näinud, mistõttu haridusministeeriumi

⁵⁰⁵ Haridusministeeriumi määrus keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta. *Riigi Teataja*, 1921, nr. 45.

⁵⁰⁶ Samas, § 15.

⁵⁰⁷ *Riigi Teataja*, 1925, nr. 124/125.

⁵⁰⁸ Haridusministeeriumi määrus keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta. *Riigi Teataja*, 1925, nr. 124/125, § 2.

⁵⁰⁹ Samas, § 16.

⁵¹⁰ „Õppejõudude teenistuse seadus“. *Riigi Teataja*, 1931, nr. 59.

⁵¹¹ Õpetajakutse andmise määrus 1934 täpsustab veelkord, et “praktika-aastate arvestamisel loetakse aasta aastaks, kui õppejõud on töötanud õppeasutuses vähemalt 25% õppejõu nädalatundide normaalarvust.” „Õpetajakutse andmise määrus,“ 1934, § 2. Hariduskorralduslike aktide andmebaas 1918–1940.

⁵¹² „Õppejõudude teenistuse seadus“. *Riigi Teataja*, 1931, nr. 59, § 23.

⁵¹³ Samas, § 24.

koolivalitsus ei saanud praktikantidele tasu määrata.⁵¹⁴ Edasistel aastatel kavandati praktikaajal olevate õpetajate töötasu riigieelarvesse.

Praktika järelvalve ja hindamise ülesanne pandi haridusnõunikule (nimetati alates 1937. aastast ümber koolide peainspektoriks),⁵¹⁵ kes võis ülesande delegeerida kohalikule koolide inspektorile, koolidirektorile või mõnele kogemustega õpetajale. Iga kooliaasta lõpul pidi haridusministeerium korraldama õpetajaameti kandidaatidele kursused, et “selgitada praktikaajal tekkinud küsimusi ning täiendada teadmisi.”⁵¹⁶ Arvesse võttes õpetajakandidaadi poolt esitatud praktikaaja andmeid ning koolide peainspektori hinnangut, otsustas haridusministeeriumi kooliosakond kutse andmise, kusjuures vajadusel võis praktikaajaga veel ühe aasta võrra pikendada. Pärast praktika sooritamist tuli õpetajakohale kandideerida võrdsetel alustel kutseliste õpetajatega.⁵¹⁷

Üheks tõsiseks probleemiks osutus praktikaks sobiva kooli leidmine olukorras, kus keskkooliklasside hulk nagu ka õpilaste koguarv vähenes. Seetõttu nägi haridusministeerium ette õpetajaameti kandidaadile “tundide loomiseks klassikomplektide lahutamise või klassi grupeerimise teel teatavais aineis kui ka tundide üleandmise teel õpetajalt õpetajaameti kandidaadile kuni 25% ulatuses koormusest.”⁵¹⁸ Sellistel juhtudel oli “oma tunnid loovutanud” õpetaja ülesandeks praktika järelvalve, kusjuures tema töötasu säilis.

Kutseomistamisele eelneva kaheaastase praktikaperioodi korraldust, superviseerimist ja aruandlust reguleerisid õppejõudude teenistuse seadusele tuginevad täpsustavad määrused.

Esimene neist, 1931. aastal vastu võetud “**Õppe- ja kasvatustöö ülevalve teostamise määrus**”⁵¹⁹ selgitas noorte õpetajakandidaatide juhendamisse kaasatud haridusnõunike (või nende poolt volitatud “vanema vilunud õpetaja”) ülesandeid. Tegemist oli rangemat õpetajate selektsiooni taotleva meetmega, kus haridusnõuniku rolliks oli “selgusele jõuda kandidaadi kõlbulikkuse kohta õpetajaametile.”⁵²⁰ Selleks tuli järelvaatajal tegeleda nii noore õpetaja nõustamisega (aasta töökavade ja aruannete koostamine, õpikute valik, soovitusel pedagoogilise enesetäiendamise vallas) kui ka kontrollimise ja hindamisega. Haridusnõunik oli kohustatud vähemalt kaks korda praktikaaja vältel külastama kooli, kus noor õpetaja töötas, jälgima “tema tundide ettevalmistust, kirjalike tööde parandust, õppetöö käiku ja edukust klassis, korda tunnis ja vaheaegadel, läbisaamist kaastöötajate ja lastevanematega” jne. Praktikaperioodi lõpuks esitasid kõik osapooled kirjalikud aruanded, millest kokkuvõtte koos seisukohaga õpetajaameti kandidaadile kutsetunnistuse andmise kohta esitas haridusnõunik nii kutsekomisjonile kui haridusministeeriumi kooliosakonnale.⁵²¹

⁵¹⁴ Haridus- ja sotsiaalministeeriumi ringkiri 27. oktoober 1931. *Hariduseala korraldus*, lk. 374.

⁵¹⁵ „Haridusnõuniku ja koolinõuniku nimetuse muutmise seadus“. *Riigi Teataja*, 1937, nr. 49.

⁵¹⁶ „Õppejõudude teenistuse seadus“. *Riigi Teataja*, 1931, nr. 59, § 26.

⁵¹⁷ Samas, § 39.

⁵¹⁸ Haridus- ja sotsiaalministeeriumi ringkiri 27. oktoober 1931. *Hariduseala korraldus*, lk. 374.

⁵¹⁹ *Riigi Teataja*, 1931, nr. 103.

⁵²⁰ „Õppe- ja kasvatustöö ülevalve teostamise määrus“. *Riigi Teataja*, 1931, nr. 103, § 28.

⁵²¹ Samas, § 33.

Teiseks selgitavaks määruseks oli 1932. a. vastu võetud **“Kesk- ja kutsekooli õpetajaameti kandidaadi pedagoogilise ülesande täitmise ja aruande koostamise ning kandidaatidele kursuste korraldamise määrus”**.⁵²² Selle kohaselt sai õpetajaameti kandidaat kutsekomisjonilt pedagoogilise ülesande, mille kirjaliku lahenduse esitas ta teise praktika-aasta lõpuks koolide peainspektorile, kes omakorda saatis laekunud materjalid kutsekomisjoni esimehele. Lisaks sellele nägi määrus ette kirjaliku praktikaaruande esitamist. Selles ülevaates pidi praktilal viibinu kirjeldama: 1) üldisi töötingimusi (kooli ruumid, seaded, õppevahendid, kooli tüüp, klassi koosseis jms.); 2) oma tegevust õppekasvatustöös ja selle tulemusi; 3) õpetajatöös tekkinud ja selgitust vajavaid küsimusi; 4) kirjanduse ja õppevahendite kasutamist, mis toetasid õpetajaameti kandidaadi üldise ja pedagoogilise hariduse täiendamist praktikaaja kestel.⁵²³

Õppejõudude teenistuse seadusest tulenevalt kirjeldati määruses ka kursuste korraldamist õpetajaameti kandidaatidele. Selleks nähti ette igakevadised kolmepäevased kursused, mida korraldasid kutsekomisjonid Tartu Ülikooli ja Tallinna Pedagoogiumi juures. Nendel kursustel arutati praktika aruannete ning praktika ajal tekkinud küsimuste üle ning kuulati kutsekomisjoni liikmete ja ülikooli metoodikaõppejõudude ettekandeid.⁵²⁴

Eesti Ajalooarhiivi kogudes on säilinud Tartu Ülikooli kutseeksami komisjoni poolt määratud pedagoogiliste ülesannete teemad õpetajaameti kandidaatidele. Vastusena kandidaadi sooviavaldusele saatis kutsekomisjon taotlejale kirjalikus vormis pedagoogilise ülesande. Nii näiteks pöördus 1936. aastal keskkooliõpetajate kutseeksami komisjoni esimehe poole noor usuõpetaja kandidaat M. Saar järgmise palvega: “Õiendasin sel kevadel keskkooliõpetaja kutseeksamid usuõpetuse osas. Praegu töötan tunniandjana (10 nädalatunniga) Türi keskkoolis ja gümnaasiumis. Palun mulle määrata pedagoogiline ülesanne, mille lahendamine on nõutav keskkooli ja gümnaasiumi usuõpetaja kutse saamiseks.”⁵²⁵ Kutseeksami komisjoni esimehe Tarveli vastuses määratakse teemaks “Usulise luule, eriti kirikulaulu, tähendus ja käsitlus usuõpetuses” ning palutakse töö esitada kindlaks tähtjaks koolide peainspektorile vastavalt eelnimetatud määrusele.

Ka teistes valdkondades on komisjoni poolt määratud pedagoogilised teemad ainevaldkonnaga seotud praktilised ülesanded, näiteks “Kettaheite õpetamine poeglaste keskkoolis ja gümnaasiumis”,⁵²⁶ “Koolijõudluste hindamine inglise keele alal”,⁵²⁷ “Ühe klassi õpilaste edasijõudmine saksa keeles võrreldes samade õpilaste edasijõudmisega teistes ainetes”,⁵²⁸ “Õppekäik loodusloo õpetamise

⁵²² „Kesk- ja kutsekooli õpetajaameti kandidaadi pedagoogilise ülesande täitmise ja aruande koostamise ning kandidaatidele kursuste korraldamise määrus“. *Riigi Teataja*, 1932, nr. 85.

⁵²³ Samas, § 3.

⁵²⁴ Samas, § 8.

⁵²⁵ EAA 2100-11-79, l. 2.

⁵²⁶ Samas, l. 13.

⁵²⁷ Samas, l. 25.

⁵²⁸ Samas, l. 27.

vahendina.⁵²⁹ Mõnel juhul on õpetajaameti kandidaat pöördunud komisjoni poole kindla teemasooviga ning komisjon on pedagoogilise teema määramisel ka sellega arvestanud.⁵³⁰ Alates 1938. aasta kirjavahetusest nähtub, et pedagoogilisele teemale lisatakse kutsekomisjoni poolt ka soovituslik kirjandus, mis toetab teema sügavamalt avamist.

Praktikaperioodi läbinute ja õpetajakutse omandanute kohta peeti väga täpset arvestust kuni 1933/34 õppeaastani, mil haridusministeeriumi teaduse ja kunsti osakonna aruannetes sisaldasid vastavad andmed. Nii oli vabariigi loomisest kuni 1934. aasta kevadeni õpetajaameti kandidaadiperioodi läbinud ja seega keskkooliõpetaja kutse saanud 206 algajat õpetajat, lisaks kutses kinnitatutega (vt. järgmine alapeatükk) oli õpetajakutse omistatud ligi neljasaja viiekümnele isikule.⁵³¹ Edasised haridusministeeriumi aruanded (1935–1940) ega ka "Eesti Statistika" kuukirjad arvandmeid keskkooliõpetajate kutsetunnistuste väljandmise kohta ei sisalda.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et õpetajaameti kandidaadiperioodi ning õpetajakutse omistamist reguleeriv seadusandlus liikus rangema korralduse ja detailsemate ettekirjutuste suunas. Seda tingis vajadus õpetajate tugevama seleksiooni järele. Ühest küljest oli see reaktsioon ülikooli võimetusele rangemaid valikumehhanisme kehtestada. Teisest küljest näitas see tendentsi hariduse tsentraliseerimisele, sest järelvalve praktikaperioodi üle läks koolide peainspektoritele, kes töötasid haridusministeeriumi alluvuses. See võimaldas ühtlasi kontrollida ja tagasisidestada õpetajate ettevalmistust ülikoolis. 1930. aastate algul hakkas haridusministeeriumist tulema ülikooli õpetajakoolitusele etteheited, et ettevalmistus on "puhtteoreetiline", võõrkeeleõpetajatel puudub piisav keeleoskus jne.

Samas tõid 1930. aastate alguse arengud kvalitatiivse muutuse õpetajakandidaadi perioodi järelvalvesse. Varasematel perioodidel oli noore õpetajakandidaadi juhendamine niigi ülekoormatud koolijuhataja kohustuseks. Nüüdsest pakkus kaasaegse mentori ülesannetes haridusnõunik või kogenud õpetaja ka sisulist tuge.

2.6.2. Õpetajakutse omistamine kogenud õpetajale

Kuni diplomeeritud keskkooliõpetajaid ei jätkunud, anti kutsetunnistusi välja ka töökogemuse alusel. Nii võimaldati kuni 1925. aastani keskkooliõpetaja kutse saamist varasema eeskujuliku õpetajatöö põhjal, ilma kutseeksamit sooritamata. Maakondade koolivalitsuste ettepanekul kinnitati haridusministeeriumis selliseid keskkooliõpetajaid (kuni 1925. a.) kokku 243.⁵³² Haridusministeeriumi tegevusaruanded annavad jaotuse aastate lõikes, kus selle õpetajaterühma kohta kasutatakse terminit "kutses kinnitatud."

⁵²⁹ EAA 2100-11-79, l. 67.

⁵³⁰ Samas, l. 11.

⁵³¹ ERA 1108-5-750, l. 23.

⁵³² *Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi tegevus 1918–1934*, lk. 14.

Haridusministeeriumi 1925. aasta määrus keskkooliõpetaja kutse omandamise kohta⁵³³ võimaldas seni, kuni kutsega keskkooliõpetajaid nappis, "kutsetunnistusi välja anda kutseeksami õiendanud isikuile ka ilma praktika-aastata."⁵³⁴ Sama nõuet kordas 1931. aasta "Õppejõudude teenistuse seadus," mis lubas haridusministeeriumi koolivalitsusel vabastada nii praktikaaja kui pedagoogilise ülesande täitmise kohusest isiku, kes on vähemalt kaks aastat kesk- või kutsekoolis rahuldavate tagajärgedega õpetanud.⁵³⁵ Samuti lubas määrus anda eritingimustel kutse ka senistele keskkooliõpetajate kohusetäitjatele. Haridusministri loal võis kutse omistada neile, kes olid töötanud Eesti Vabariigi koolides rahuldavate tagajärgedega vähemalt kümme aastat.⁵³⁶ Sama seaduse uue redaktsiooniga 1934. aastal vähendati õpetajana töötamise eeldust viie aastani, kuigi selgitusega, et "ministril on õigus, mitte kohustus õpetajakutses kinnitust anda."⁵³⁷

Kahjuks ei anna tollane haridusstatistika kuigi täpset pilti, kui palju selliseid erijuhtumitel "kutse kinnitatuid" oli. Küll aga andsid mitmed haridusministeeriumi ringkirjad juhiseid kutse taotlemiseks, loeteluga vajalikest dokumentidest ning selgitustega, kuidas tõestada läbitud õpinguid, mille kohta kinnitavad tunnistused puudusid või olid kadunud.

2.7. Õpetajate ühenduste roll seadusloomes ja kutsehuvide kaitsmisel

Üheks aja märgiks kujunes õpetajate organiseerumine tugevatesse kutseühendustesse. Ühise esindusorganisatsiooni tüüpilisteks ülesanneteks olid palgavõitlus, koolireformid ja õpetajate õiguste kaitse. Õpetajate organisatsioonid osalesid ka seisukohtade kujundamisel õpetajate esma- ja täiendõppe küsimustes, samuti olid nad tõsiseltvõetavad partnerid läbirääkimistel hariduseelnõude üle.

Eesti Vabariigi õpetajate ühenduste arengus võis täheldada kolme etappi. Esimese kümnendi vältel loodi arvuka liikmeskonnaga, aktiivselt hariduspoliitikas osalev Eesti Õpetajate Liit. Teine etapp algas 1930. aastate algul, mil majanduslik ja riiklik kriis tõi hariduspoliitikasse tasakaalutuse, samal ajal tõrjuti liidu seisukohti ning selle ülesehitav hoog hakkas raugema.⁵³⁸ Lisaks ilmnesid ja tugevenesid alg- ja keskkooliõpetajate erimeelsused, mille tagajärjel keskkooliõpetajad eraldusid Eesti Õpetajate Liidust, luues oma esindusorganisatsiooni (1933). Kolmas etapp seostus Õpetajate Koja loomisega 1936. aastal, mille eesmärgiks oli taastada erinevate õpetajarühmade (alg-, kesk- ja kutsekoolide)

⁵³³ *Riigi Teataja*, 1925, nr. 124/125.

⁵³⁴ Samas, § 16.

⁵³⁵ *Riigi Teataja*, 1931, nr. 59, § 23.

⁵³⁶ Samas, § 31.

⁵³⁷ *Eesti rahvahariduse ja kultuuriala korraldus*, lk. 433–434.

⁵³⁸ V. Horm. Eesti Õpetajate Liit 1917–1937. *Kasvatus*, 1937, nr. 4/5, lk. 260.

usaldus ja ühisesindus, kuid seegi ühendus sai töötada vaid neli aastat ning suleti 1940.⁵³⁹

Eesti Õpetajate Liit (edaspidi EÕL) loodi 1919, kuigi oli tegevust alustatud juba kaks aastat varem Eesti Kooliõpetajate Keskliidu nime all. Liidu eesotsas tegutsesid jõulised ja autoriteetsed esimehed (Peeter Põld, Konstantin Treffner, Jüri Annusson, Enn Murdmaa, Aleksander Veiderma), kes suutsid luua hästi-toimiva organisatsiooni erinevate alaliste ja ajutiste toimekondadega.⁵⁴⁰ Lisaks oli liidul tihe maakondlik võrgustik, suurt osa õpetajaskonnast kokkutoovad üldkongressid, ainealased foorumid ning oma häälekandja ajakirja "Kasvatus" näol.

Õpetajakutseks valmistumise, edasiõppimise ja kvalifikatsiooninõuetega tegelesid peamiselt EÕL-i kutsehuvide ja õpetajate edasiharimise toimekonnad. Põhikirjas märgiti ühe peategevusena liidu rolli läbirääkimistel kooli ülalpidajatega õpetajate teenistustingimuste ja palga kindlustamiseks ning järelvalvet nende üle.⁵⁴¹ Samuti nähti põhikirjas ette osalemist õpetajaid puudutavate seaduste väljatöötamisel ning õpetajate täienduskoolituse korraldamist. Huvitava tegevussuunana on põhikirjas nimetatud "tarbekorral liikmete atesteerimist," millega EÕL teadaolevalt siiski ei tegelenud. Võimalik, et selline ülesanne sai võetud mõne põhikirja näidiseks olnud riigi mudelist.

Kuna suur osa liitu kaasatud olid algkooliõpetajad, sai EÕL-i põhitegevuseks eelkõige algkooliõpetajate ajakohase ettevalmistuse eest seismine ja neile täienduskoolituste pakkumine. Selleks kasutati mitmesuguseid vorme, korraldades kasvatusteaduslikke ja kooliuuenduse nädalaid, päevi, näitusi ning pikemaid kursusi.

EÕL-i kaasaraakimine Eesti hariduspoliitikas oli eriti mõjuvõimas 1920. aastate algul, mil liidu liidrid olid ühtlasi juhtivad haridustegelased. Nii olid haridusministeeriumi teenistuses õpetajate liidu juhtfiguurid E. Murdmaa,⁵⁴² J. Käis ja J. Annusson, kellest viimane oli mõnda aega paralleelselt nii haridusminister kui EÕL-i esimees, jätkates hiljem õpetajate huvide kaitsmist I Riigikogu liikme ja selle hariduskomisjoni esimehena.⁵⁴³ Päris kindlasti tugevdasid selliselt põimunud rollid liidu haaret õpetajate kutsehuvide eest seismisel.

Aktiivsesse poliitikasse tõid EÕL-i nende tegevus kooliseaduste ettevalmistamisel ning suuremate haridusreformide kavandamisel. Näiteks võeti 1920. a. algkooliseadus (küll mõningate kompromissidega) vastu E. Murdmaa juhtimisel väljatöötatud redaktsioonis, 1922. aasta keskkooliseaduse aluseks sai J. Annussoni pakutud eelnõu. EÕL-i vaieldamatu poolehoid kuulus õpetajate

⁵³⁹ „Õpetajate Koja likvideerimise seadus“. *Riigi Teataja*, 1940, nr. 70.

⁵⁴⁰ V. Normak. Eesti Õpetajate Liit (1917–1940) ja Eesti hariduselu kaasajastamine. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool, 2007, lk. 19.

⁵⁴¹ Eesti Õpetajate Liidu põhikiri. *Kasvatus* 1920, nr. 4, lk. 125.

⁵⁴² Murdmaa oli EÕL-i esimees (1923–1940, vaheaegadega) ja *Kasvatuse* toimetaja (1921–1940), ühtlasi Asutava Kogu ja Riigikogu I ja II koosseisu liige. *Eesti kooli biograafiline leksikon*. Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus, lk. 154.

⁵⁴³ V. Normak. Eesti Õpetajate Liit (1917–1940) ja Eesti hariduselu kaasajastamine, lk. 23.

seminaride seadusele (1923), mille vastuvõtmisele aitas kaasa E. Murdmaa, kes eelnõu kaitseks Riigikogus korduvalt sõna võttis.⁵⁴⁴

Areneva majanduskriisi oludes alanud koolivõrgu koondamine ning autori-taarsed tendentsid hariduse juhtimisel sundisid õpetajate liitu alates 1920. aastate lõpust veelgi jõulisemalt hariduspoliitikasse sekkuma. Samal ajal tõrjus haridusministeerium üha enam liidu osavõttu kooliseaduste väljatöötamisel. 1930. aastate muutunud poliitilises olukorras ei olnud õpetajaskonna hääl enam endist kaalu ja nende peamiseks mõjutusvahendiks jäid märgukirjad riigivanemale.⁵⁴⁵

Siiski püüdis õpetajate ühendus protestida ning leevendada suuremaid koondamislaineid. 1930. aastal suleti hulk klassikomplekte ja vallandati umbes 290 õpetajat. Sel puhul kutsus Eesti Õpetajate Liit üles omaabile, millega organiseerunud õpetajad annetasid teenistusest jäänud ametikaaslaste heaks teatud osa oma palgast.⁵⁴⁶ Terava kriitikaga võttis õpetajate liit vastu 1932. aastal kehtestatud teenistusvahekordade korraldamise seaduse, mis nägi ette abielus olevate riigiametnike vallandamise, kui üks abikaasadest teenis üle seaduses kehtestatud määra.⁵⁴⁷ Sellise drastilise abinõuga soovis valitsus leevendada tööpuudust haritlaste hulgas. Eriti valusalt puudutas see seadus õpetajaskonda, sest 500 vallandatud valdav enamus (350) olid õpetajad.⁵⁴⁸ Vaatamata õpetajate liidu korduvatele märgukirjadele jõustus seadus 1. aprillil 1932.⁵⁴⁹

Raskeks tagasilöögiks Eesti Õpetajate Liidu senisele tegevusele kujunes 1934. aasta koolireform. Seda mitte ainult seoses koolikohustusliku ea alandamise ja maaõpilaste haridusvõimaluste kärpimisega, vaid ka ületamatute vastuolude tekkimise tõttu gümnaasiumiõpetajatega, kes kavandatavat keskkoolireformi toetasid.⁵⁵⁰

Keskkooliõpetajate eraldumine algas juba 1927. aastal Tartus, mil tuntud koolimehed J. Lang, K. Treffner, J. Adamson, R. Kleis jt. leidsid, et keskkooli probleemid ei ole EÕL-i tegevuses piisavat tähelepanu pälvinud.⁵⁵¹ Otsustati luua iseseisev ühendus, milleks sai Tartu Keskkooliõpetajate Ühing. Alguses tegutseti siiski koos EÕL-i Tartu seltsiga, alates 1933. aastast lahkus 98 kesk-

⁵⁴⁴ V. Normak. Eesti Õpetajate Liit (1917–1940) ja Eesti hariduselu kaasajastamine, lk. 32–37.

⁵⁴⁵ Vt. näiteks Keskkooli reform. *Kasvatus*, 1934, nr. 4, lk. 198–200; EÕL märgukiri. *Kasvatus*, 1934, nr. 5, lk. 251–252.

⁵⁴⁶ V. Horm. Eesti Õpetajate Liit 1917–1937. *Kasvatus*, 1937, nr. 4/5, lk. 272.

⁵⁴⁷ „Tööpuuduse vastu võitlemise otstarbel teenistusvahekordade korraldamise seadus“ nägi ette õiguse vallandada riigi- ja omavalitsuste teenistusest isikuid, kelle abikaasa töötasuks kuus oli vähemalt 140 krooni (linnas) või 80 krooni (maal). Ka anti võimalus vallandada alluvusvahekorras töötavaid abikaasadest õpetajaid, arvestamata nende töötasu suurust. *Riigi Teataja*, 1932, nr. 30, § 1.

⁵⁴⁸ V. Horm. Eesti Õpetajate Liit 1917–1937, lk. 273.

⁵⁴⁹ Seadus kehtis kuni 1. aprillini 1934 ja tõi ühe negatiivse kaasnähuna kaasa abielulahutuste kasvu, vt. V. Horm. Eesti Õpetajate Liit 1917–1937, lk. 273.

⁵⁵⁰ H. Kelder. Ühest vähemtuntud õpetajate kutseorganisatsioonist. *Kooliuuenduslane*, 1997, nr. 2, lk. 39.

⁵⁵¹ Samas, lk. 36–37.

kooliõpetajat ühendav selts õpetajate liidust ja lõi iseseisva organisatsiooni oma põhikirjaga.⁵⁵²

Tartu keskkooliõpetajate initsiatiiv tõstis teema laiemalt huviorbiiti. Nii arutati võimaliku üleriigilise ühenduse loomist gümnaasiumiõpetajate I kongressil 1929, kuid leiti, et õpetajate killustamine mitme kutseorganisatsiooni vahel ei ole otstarbekas ning pigem tuleks leida võimalusi keskkooliõpetajate erihuvide arvestamiseks EÕL-i raames.⁵⁵³ Vaatamata jõupingutustele tugevdada keskkooliõpetajate sõna ja osalust õpetajate liidu juures, ei kandnud need vilja⁵⁵⁴ ning 1933. aastal loodi iseseisva organisatsioonina Eesti Keskkooliõpetajate Kogu.⁵⁵⁵ Nende peamiseks missiooniks kujunes keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate kutsehuvide eest seismine, osalemine õppekavade ja õppevara loomisel jne. Suhted õpetajate liiduga jäid konfliktseks. Üks suuremaid erimeelsusi oli seotud alg- ja keskkooliõpetajate tüliga pariteetse esinduse kindlustamiseks loodavas Õpetajate Kojas. Viimane oli mõeldud õpetajaskonna esindamiseks ning neid puudutavate üldküsimuste lahendamiseks ning keskkooliõpetajad kartsid oma väiksema esindatuse tõttu otsuste langetamisel vähemusse jääda.⁵⁵⁶

Õpetajate Koda loodi 1936. aastal kolme sektsiooniga: algkooliõpetajate ja lasteaednike, keskkooliõpetajate ning kutse- ja täienduskooliõpetajate sektsioonid.⁵⁵⁷ Koda loodi eelkõige haridusministeeriumi initsiatiivil juhtimise tsentraliseerimise eesmärgil. Ministeerium nõudis tasakaalustatud tegevust ning hoiatas opositsiooni eest, mis "ei tule kasuks noorele riigile."⁵⁵⁸

Koostöö- ja esindusfunktsiooni kõrval oli erinevaid õpetajate ühendusi liitva koja ülesandeks "avaldada soove" õpetajate teenistusliku olukorra parandamiseks nagu ka seaduste ja määruste eelnõude kohta.⁵⁵⁹ Eraldi tegevussuunana toodi välja hoolitsemine õpetajate täiendõppe eest, korraldades kursusi, kongresse, koosolekuid, ekskursioone ning õppe- ja kasvatusteemalisi näitusi.⁵⁶⁰

Kuivõrd Õpetajate Koja juhtkonnas jäid domineerima keskkooli- ja kutseõpetajate esindajad, puudutasid nende ametlikud seisukohavõetud enamasti vanemaid kooliastmeid.

1939. aastal pälvisid Õpetajate Koja tähelepanu keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate reformi küsimused. Koja juhatus tõstas mitmeid probleeme õpetajate senises ettevalmistuses ja pakkus neile lahendusi.⁵⁶¹ Nähti ette iseseisva õppeasutuse loomist Tartu Ülikooli juurde, mis võtaks edaspidi täies ulatuses

⁵⁵² Keskkooliõpetajad astusid liidust välja! *Postimees*, 1933, 2.09., lk. 1.

⁵⁵³ Gümnaasiumiõpetajate I kongress. *Kasvatus*, 1929, nr. 5, lk. 239.

⁵⁵⁴ Gümnaasiumiõpetajate II kongress. *Kasvatus*, 1931, nr. 5, lk. 248.

⁵⁵⁵ Keskkooliõpetajad hakkavad organiseeruma. *Kasvatus* 1933, nr. 2, lk. 93. Eesti Keskkooliõpetajate Kogu põhikiri, vt. ERA 3242-14-3.

⁵⁵⁶ H. Kelderi andmetel oli EÕL-is sel ajal ca 3000 liiget, Keskkooliõpetajate Kogus 650, vt. H. Kelder. Ühest vähemtuntud õpetajate kutseorganisatsioonist, lk. 39.

⁵⁵⁷ ERA 1084-1.5.

⁵⁵⁸ Õpetajate Koda rakendati tööle. *Kasvatus* 1936, nr. 6, lk. 275.

⁵⁵⁹ „Õpetajate Koja Seadus“. *Riigi Teataja*, 1936, 48, § 3.

⁵⁶⁰ Samas, § 11.

⁵⁶¹ Õpetajate Koja tegevusest. *Kasvatus*, 1939, nr. 2, lk. 83.

vastutuse keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate kvalifikatsiooni eest. Loodava õppeasutuse nimeks pakuti Pedagoogiline Instituut (Koja juhatusel poolt) või Pedagoogiline Akadeemia (Koja keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate sektsiooni poolt). Oluliseks peeti tugevat teaduslikku ettevalmistust 2–3 kooliainet, tauniti liialdamist ”üksikainete meetoditega”, mis viiks kutseks ettevalmistusaja liiga pikaks. Kutsesobivuskatsetele rõhuti juba Instituuti vastuvõtul, veendumaks üliõpilaste isikuomaduste sobivuses õpetajatööks ja hoiatati ”kaugele läinud feminiseerumise” eest keskkooliõpetajate hulgas. Sellest seisukohast nähtub, et Õpetajate Koda võttis muude oluliste ülesannete kõrval endale rolli ka õpetajakoolituse reformijana. Et pakutud lahendused ka reaalselt seadusloomes kajastusid, tõestab 1940. aastal vastu võetud Pedagoogilise Instituudi määrus, kus arvestati peaaegu kõigi Õpetajate Koja ettepanekutega.⁵⁶²

Niisiis oli õpetajate ühendustel märkimisväärne roll nii haridusseaduste loomises nagu ka professiooni kutsehuvide kaitsmisel. Seda lõhestasid aga vastuolud alg- ja keskkooliõpetajate vahel, millele lahendust ei leitudki. 1936. aastal asutatud Õpetajate Koda, mille üheks eesmärgiks oli kogukonna ühishuvide eest seismine, ei toonud muutust.

2.8. Keskkooliõpetajate profiil ja kutselisus 1918–1940

Õpetajaskond moodustas esimese omariikluse perioodil vaieldamatult kõige arvukama ja organiseerituma haritlaskonna grupi. Rahvaloenduste (1922 ja 1934) andmeil töötas hariduse ja vaimse kultuuri vallas ca 10 000 isikut.⁵⁶³ Kooliõpetajate osakaal oli neist veidi alla poole, kusjuures märkimisväärset tööhõive tõusu hariduses nimetatud perioodi vältel ei toimunud.

Vaatamata noorele riigiaparaadile hakati Eesti Vabariigis väga operatiivselt koguma ja edastama statistilisi andmeid koolide, õpetajate koosseisude, nende hariduse ja kutselisuse kohta. Nimetatud andmed kajastusid Statistika Keskbüroo kuukirjades,⁵⁶⁴ spetsiaalsetes valdkondlikes kogumikes,⁵⁶⁵ analüütilistes dekaadiülevaadetes⁵⁶⁶ jne. Sellega seoses on statistiline andmestik õpetajaskonna kohta suhteliselt põhjalik, kuid nende usaldusväärsus on mõnikord kaheldav. Nagu varem osutatud, võisid vastuolud statistikas olla tingitud sellest, et paljud õpetajad töötasid üheaegselt kahes ja enamas koolis (puudutas eriti keskkooliõpetajaid). Statistika aluseks olid aga peamiselt koolidest saadatud arvandmed, mistõttu läks osa õpetajaid arvesse korduvalt.

Täpsemat ülevaadet võimaldasid aeg-ajalt Haridusministeeriumi või õpetajate ühenduste poolt algatatud küsitlused, kus anketeeriti õpetajaid nn. teatelehe

⁵⁶² „Pedagoogilise Instituudi määrus“. *Riigi Teataja*, 1940, nr. 29.

⁵⁶³ Eesti elanike üldarv oli vastavalt 1922 ja 1934 rahvaloendusele 1 107 000 ja 1 126 413. *Rahvastikuprobleeme Eestis. II rahvaloenduse tulemusi*, 1937, lk. 63.

⁵⁶⁴ *Eesti Statistika: kuukiri = Recueil mensuel du Bureau Central Statistique de l'Estonie*. Tallinn, 1922–1940.

⁵⁶⁵ *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis*. Tallinn, 1924.

⁵⁶⁶ *Riigi Statistika Keskbüroo. Eesti 1920–1930. Arvuline ülevaade*. Tallinn, 1931.

abil ning see võimaldas välistada topeltarvestuse. Sellise meetodiga korraldati näiteks ulatuslik küsitlus 1922/23 õppeaastal.⁵⁶⁷ Seetõttu võib pidada ülevaadet õpetajaskonnast 1922/23 suhteliselt täpseks.⁵⁶⁸ Küll tuleb aga suhtuda ettevaatlikult 1930. aastate arvandmetesse, eriti nendesse, mis iseloomustavad olukorda pärast 1934. aasta koolireformi, mil paralleelselt tegutsesid nn. vanad ja uued keskkoolid, mille õpetajatekaader suures osas kattus.

1922/23 õppeaastal oli Eestis ametis 1638 keskkooliõpetajat,⁵⁶⁹ nende osakaal õpetajate üldkogumis moodustas 26%. Kui algkooliõpetajad olid peamiselt eestlased, siis keskkooliõpetajate hulgas oli eestlastest õpetajate osakaal 60,8%. Muudest rahvustest olid enam esindatud sakslased (21,6%) ja venelased (13,3%).⁵⁷⁰ Siinjuures ei saa tähelepanuta jätta, et veel 1918. aastal oli eesti soost üliõpilaste osakaal Tartu Ülikoolis vaid 16%, mistõttu on mõistetav ka eestlastest keskkooliõpetajate nappus. Samal ajal kuulus enamik keskkooliõpetajatest (93,3%) eesti kodakondsusesse.⁵⁷¹ Kuna suur osa keskkoolidest paiknes linnades, moodustas keskkooliõpetajatest enamiku linnaõpetajaskond. Nii töötas 1930. aastate esimesel poolel tuhandest keskkooliõpetajast maal kõigest 45.⁵⁷²

Sooliselt valitses 1922/23 õpetajate kogukonnas tasakaal, üldisest õpetajate arvust oli mehi 52% ja naisi 48%, algkoolides vastavalt 50,6% (m) ja 49,4% (n) ning keskkoolides 58% (m) ja 42% (n).⁵⁷³ Suhteliselt madalam naisõpetajate osakaal keskkoolis oli tingitud sellest, et nende kõrghariduse omandamise võimalused olid veel tsaariaja lõpulgi võrdlemisi piiratud. Nii on teada, et naisüliõpilaste osakaal Tartu Ülikooli üliõpilaskonnas oli 1918. aastal 20%, neist vaid üksikud olid eestlased. Eesti naiste võimalused kõrgharidust saada laienesid EV Tartu Ülikooli loomisega 1919, mil alustas õpinguid 170 naist, neist eestlannasid 155.⁵⁷⁴

Seoses naisüliõpilaste osakaalu suurenemisega hakkas muutuma ka õpetajate sooline suhtarv. 1930. aastate teisel poolel räägiti juba õpetajakutse liigsest feminiseerumisest (vt. eelmine alapeatükk) ning kaaluti abinõusid meesõpetajate aktiivsemaks värbamiseks. Naisõpetajate osakaal suurenes eelkõige 1934. aasta reformiga loodud uutes keskkoolides, moodustades näiteks 1936/37 õppeaastaks 44,5%.⁵⁷⁵ Gümnaasiumiosas jäi naisõpetajate osakaal kuni omariikluse lõpuni 38–39% vahele.⁵⁷⁶

⁵⁶⁷ Riigi Statistika Keskbüroo. *Haridus Eestis*, lk. 209.

⁵⁶⁸ 1922/23 õa. statistikas eristatakse keskkooliõpilasi (kuhu arvestati juurde ka keskkoolide juures olevate algklasside õpilased) ning keskkooliklassides õppivaid õpilasi, vt. *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis*, lk. 35.

⁵⁶⁹ *Riigi Statistika Keskbüroo. Eesti arvudes 1920–1935*. Tallinn, 1937, lk. 271–272.

⁵⁷⁰ *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis*, lk. 213.

⁵⁷¹ Samas, lk. 214.

⁵⁷² *Riigi Statistika Keskbüroo. Eesti arvudes 1920–1935*, lk. 278.

⁵⁷³ *Riigi Statistika Keskbüroo. Haridus Eestis*, lk. 209.

⁵⁷⁴ S. Tamul. Naisüliõpilased Tartu ülikooli üliõpilaskonnas. *Vita academica, vita feminea*. Koost. S. Tamul. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 1999, lk. 118.

⁵⁷⁵ *Eesti Statistika*, 1937, nr. 193, lk. 644.

⁵⁷⁶ *Eesti Statistika* 1938, nr. 205, lk. 629; *Eesti Statistika*, 1939, nr. 217, lk. 640.

Hariduslikult iseloomustaski Eesti õpetajaskonda erakordselt ebaühtlane ettevalmistus. 1920. aastatel töötas koolis neid, kes olid hariduse saanud venestuse eel baltisaksa provintslikus vaimus, rohkesti oli tsaariaegsete õpetajate seminaride nagu ka õigeusu vaimulike seminaride kasvandikke. Samuti oli õpetajate hulgas neid, kes olid saanud ettevalmistuse kiirkorras pedagoogilistes klassides ja kursustel, leidis erakoolides õppinuid ja õpetaja kutseeksami sooritanuid, oli Tartu Ülikooli, erinevate Vene kõrgkoolide ja välismaa pedagoogiliste õppeasutuste lõpetanud.⁵⁷⁷ S. Tamuli andmetel töötas Eesti gümnaasiumites ka tsaariaegsete kõrgemate naiskursuste vilistlasi, kes olid ametis peamiselt matemaatika, füüsika, prantsuse ja inglise keele ning ajaloo õpetajatena ning kelle klassikalist haridust Eesti Vabariigis hinnati.⁵⁷⁸

Vabariigi algusaastail oli keskkooliõpetajate hulgas ka ainult alghariduse omandanud. 1922/23 õppeaastal oli algharidusega keskkooliõpetajaid ca 4%, samal ajal kui kõrgema haridusega keskkooliõpetajate osakaal oli 74% meesõpetajate ning 25% naisõpetajate hulgas.⁵⁷⁹ Õpetajad, kelle haridus ei vastanud seadustes ettenähtud tingimustele, töötasid koolis ajutiselt ametisse määratult. Omariikluse teiseks kümnendiks oli enamik keskkooliõpetajatest lõpetanud kõrgkooli.

Õpetaja eelnevast haridusest sõltus tema **kutsekvalifikatsioon**. Keskkooliõpetaja kvalifikatsioonile vastas 1923/24 õppeaastal veidi üle poole keskkoolide õpetajaskonnast (51,5%).⁵⁸⁰ Viimaste hulka kuulusid need, kes olid lõpetanud kõrgkooli ja sooritanud vastava kutseeksami. Samal ajal töötas keskkoolides ka palju peamiselt tsaariaegse kodukooliõpetaja kutsetunnistusega isikuid (20,9%), algkooliõpetajaid (14%) jt.⁵⁸¹

Kutsekvalifikatsiooniga õpetajate osakaalu kiire tõus algas 1920. aastate teisel poolel, mil ülikoolis valmistusid õpetajakutseks ja sooritasid kutseeksameid suured voorud. Keskkoolide ja õpetajate koondamisel 1930. aastate algul lõpetati töövahekord esmajoones nende õpetajatega, kellel puudus vastav kvalifikatsioon. Nii vähenes kutseta keskkooliõpetajate arv märkimisväärselt, moodustades 1934/35 õppeaastal vaid 11,6%.⁵⁸² Vabariigi lõpuaastail jäigi kutseta keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate osakaal keskmiselt 10% piirile.⁵⁸³

⁵⁷⁷ T. Karjahärm; V. Sirk. *Vaim ja võim*, lk. 72.

⁵⁷⁸ S. Tamul. Eestlannade õpingutest Venemaa kõrgkoolides enne rahvusülikooli avamist. *Vita academica, vita feminea*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 1999, lk. 196.

⁵⁷⁹ Riigi Statistika Keskbüroo. *Haridus Eestis*, lk. 216.

⁵⁸⁰ *Eesti Statistika*, 1926, nr. 60, lk. 9.

⁵⁸¹ Riigi Statistika Keskbüroo. *Haridus Eestis. Eesti demograafia*, 1924, vihik nr. 1, lk. 217.

⁵⁸² *Eesti Statistika* 1935, lk. 612.

⁵⁸³ *Eesti Statistika* 1938, nr. 205, lk. 629; *Eesti Statistika* 1939, nr. 217, lk. 640.

2.9. Kokkuvõte ja järeldused

Esimest omariiklusperioodi iseloomustas erakordselt kiire ja intensiivne seadusloome areng. Keskkooliõpetajate nõudlust ja kvalifikatsiooni omistamist reguleerisid Riigikogu poolt kinnitatud seaduste kõrval haridusministri määrused ja ringkirjad. Parlamentaarse perioodi haridusseadused valmisid erinevate huvigruppide kaasamisel, tavapäraselt said oma seisukohti edastada kohalikud omavalitsused, õpetajate kutseorganisatsioonid, õpetajakoolitust korraldavad asutused jne. Kompromissid sündisid raskelt ning haridusseaduste menetlusperiood kujunes suhteliselt pikaks. "Vaikival ajastul" anti enamik haridusseadusi välja riigivanema dekreedina ning huvirühmade kaasatus oli vähene.

Nõudlust keskkooliõpetajate järele mõjutas eelkõige koolikohustuse laienemine. Alates 1921. aastast viidi sisse 6-aastane algkool ning sätestati koolikohustus kuni selle lõpetamiseni või 16. eluaastani. See lõi eeldused järgmise kooliastme arenguks ning võrreldes teiste Euroopa riikidega kujunes Eesti keskkooliõpilaste suhteline osakaal üheks kõrgemaks.

1922. aastal viidi sisse emakeelne, 5-aastane ja õppemaksuga keskkool. Eestikeelse aineõpetuse levik tõi kaasa suurenenud nõudluse kvalifitseeritud õpetajate järele, kes oskaksid arvestada rahvusliku komponendiga ka õppesisus. Keskkooliõpetajate leviku tippajal, 1920. aastate keskel kujunes keskkooliõpetajate koguarvuks ca 1600, seejärel hakkas keskkooliõpilaste ja õpetajate arv vähenema. See tulenes nii alanud majanduskriisist kui ka haritlaste üleproduktioonist ning kutseõppe soosimisest.

Kogu haridussüsteemi tabas tagasilöökk 1934. aastal, mil Eestis lühendati koolikohustust kahe aasta võrra ning seati sisse kolmeastmeline koolisüsteem (4-aastane algkool, 5-aastane keskkool ja 3-aastane gümnaasium). Varasemate õppeastmete lõhkumise tõttu kujunes reformi teostamine erakordselt keeruliseks, paralleelselt töötasid nii uued kui aasta-aastalt suletavad vanad keskkoolid. Sellisel üleminekuperioodil oli õpetajate täiskoormust ühe kooli piires peaaegu võimatu tagada, mistõttu enamik keskkooliõpetajaid andis tunde nii vanas kui uues keskkoolis. Õpetajad oli vintsutatud nii majanduslangusega kaasnenud koondamislainetest kui pidevatest reformidest.

1934. aasta ebaõnnestunud koolireformi korrigeeriti 1937. aastal. Uus süsteem nägi ette kahetüübilist keskkooli: 5-klassilist akadeemilise orientatsiooniga progümnaasiumi (baseerus 4-klassilisel algkoolil) ja 3-klassilist praktilise suunaga reaalkooli (baseerus 6-klassilisel algkoolil). 1937. a. seadusemuutus tõi kaasa suurema paindlikkuse hariduse omandamisel, kuid koolikohustuslikku iga ei tõstetud. Kuni esimese omariikluse lõpuni jäi kehtima 6-klassiline koolikohustus ülemise vanusepiiriga 14 eluaastat.

Nimetatud koolireformid toimusid liiga lühikese perioodi vältel, et nendega kaasnenuks struktuursed muutused hariduses, sh. õpetajakoolituses. Nii ei jõudnud ümberkorraldused õpetajakoolituses järele reformitempole üldhariduses. 1937. aasta seaduseparandusega sisse viidud diferentseeritud keskkool seadis uued nõuded eelkõige keskkooliõpetajate ettevalmistamisele, sest nüüdsest tuli õpetajatel paljusid aineid anda erineva sügavusastmega, sõltuvalt

koolitüübist. Sellega seoses tõusis 1930. aastate lõpus päevakorda küsimus keskkooliõpetajate ettevalmistuse kaasajastamisest.

Õpetajakoolituse põhinõuded sätestati esimesel iseseisvusperioodil riiklikult. See tulenes vajadusest suunata rahvuslikult meelestatud õpetajaskonna tekkimist, kes oleks ühtlasi pädev õpetama laia spektrit keskkooliaineid. Oluline tegur õpetajakoolituse riiklikuks reguleerimiseks oli soov kontrollida õpetajate ettevalmistuse kvaliteeti. Ainekavade ja õppejõudude kooskõlastamine haridusministeeriumiga ning riiklik kutseomistamise süsteem pidi tagama kõrge akadeemilise taseme nagu ka ideoloogilise ja maailmavaatelse ühtsuse.

Regulatsioonid sätestasid õpetajakutseks valmistumise järgmise mudeli kohaselt: esmalt omandati erialane haridus vastavas teaduskonnas, õppides paralleelselt pedagoogika üldaineid vähemalt alamastme ulatuses (üldjuhul 4 aastat). Seejärel asuti 1-aastase õppeajaga didaktilis-metoodilisse seminari, kus saadi pedagoogiline, ainemetoodiline ja praktiline ettevalmistus, mille baasil sooritati õpetaja kutseksam. Õpetajakoolituse kolmas etapp toimus õpetajakandidaadina koolis praktiseerides. Selline mudel võimaldas õpetajatele süstemaatilise ja põhjaliku ettevalmistuse. Ka töid 1930. aastate arengud kvaliteetivse muutuse praktika tugisüsteemi ja järelvalvesse, sest õpetajakandidaati hakkas juhendama haridusnõunik või kogunud õpetaja, keda võib käsitleda kaasaegse mentori eelkäijana.

Teisalt tõi riiklik reguleeritus kaasa suhteliselt paindumatu süsteemi ning liiga pika ettevalmistusaja õpetajaks õppimisel. Detailideni määratletud regulatsioonid (õpetajale lubatud ainekombinatsioonid, õppekavade kinnitamine ministeeriumis jne.) pärssisid nii õppetöö paindlikkust, DMS-i töökorraldust kui ka õppejõudude akadeemilist vabadust. Range riikliku reguleerituse tingimustes osutus terviku kujundamine õpetajakoolituse erinevate etappide vahel küllalt keeruliseks.

3. PEATÜKK.

KESKKOOLIÕPETAJATE ETTEVALMISTAMISE SÜSTEEMI KUJUNEMINE TARTU ÜLIKOOLIS ESIMISE OMARIIKLUSE AASTAIL

3.1. Keskkooliõpetajate suvekursused Tartu Ülikoolis õpetajakoolituse korraldamise eeltöna

Eestikeelse ülikooli asutamisega loodi võimalused ka rahvusliku õpetajaskonna järelkasvuks gümnaasiumidele ja kutseõppeasutustele. Seni, kuni komplekteeriti vastavat õppejõudkonda ja arendati välja pedagoogika peaine ning õpetajakoolituse õppekavad, alustati keskkooliõpetajate ettevalmistamisega kiirkorras.

Selle aluseks oli haridusministeeriumi **määrus keskkooliõpetajate asetäitjate ettevalmistamise kursuste kohta** (1919).⁵⁸⁴ Leevendamaks vajadust eesti keelt valdavate keskkooliõpetajate järele, kuulutas ministeerium välja keskkooliõpetajate asetäitjate ettevalmistamise kursused. Määruse järgi pidid suvekursused toimuma esialgu kahel aastal 1919–1920. Õpetajate ettevalmistamist alustati neljas valdkonnas: eesti keeles, loodusloos, matemaatikas ja ajaloo. Iga ainevaldkonna kuulaja sai seejärel sooritada keskkooliõpetaja teise liigi kutseeksami (vt. täpsemalt ptk. 2.5).

Esimeste suvekursuste kavandamine toimus paralleelselt ettevalmistustega rahvusülikooli avamiseks. Kuigi initsiatiiv ja rahaline toetus tuli haridusministeeriumist, oldi neist kursustest huvitatud eelkõige seetõttu, et ülikool soovis kogenud keskkooliõpetajaid õppejõududeks kutsuda ja neile suvekursuste abil asendajaid koolitada.⁵⁸⁵ Noorel riigil ja teadusel nappis kõrgkvalifikatsiooniga spetsialiste, seda enam, et ülikooli plaani kohaselt oli kavas ametisse kutsuda 71 professorit, 26 dotsenti ja 49 lektorit ning assistenti.⁵⁸⁶ Eestikeelse kõrghariduse käivitamiseks tuli otsida õppejõukandidaate ka keskkooliõpetajate seast. Õpetajahariduse seisukohalt oli eriti oluline matemaatika-loodusteaduskonna ja filosoofiateaduskonna komplekteerimine õppejõududega. Peamiselt nendes valdkondades toimusidki suvekursused ning mitmetele endistele keskkooliõpetajatele kujunesid need enese esmaseks proovilepanekuks õppejõuna.

Keskkooliõpetajate asetäitjate kursusi finantseeris ja kontrollis haridusministeerium ning need lõppesid vastava ainevaldkonna ja meetodika lõpueksamiga. Suvekursustele määrati igal õppeaastal juhataja, kes oli kirjavahetuses haridusministeeriumiga korraldusküsimustes, koostas lektorite nimekirjad ja pidas nendega läbirääkimisi ainekavade üle ning esitas aruanded. Eesti Ajalooarhiivi kogudes on säilinud näiteks 1919. aasta suvekursuste eesti, soome ja inglise keele, ajaloo metodoloogia, tervishoiu, loodusteaduste ning matemaatika

⁵⁸⁴ Haridusministeeriumi määrus keskkooliõpetajate asetäitjate ettevalmistamise kursuste kohta. *Riigi Teataja*, 1919, nr. 54.

⁵⁸⁵ P. Põld. Eesti Vabariigi Tartu ülikooli avamisel. *Lastest tuntakse meid*, 2006, lk. 158.

⁵⁸⁶ Samas, lk. 159.

ainekavad.⁵⁸⁷ Nende analüüsist nähtub, et ettevalmistus suvekoolis sõltus peamiselt olemasolevate õppejõudude spetsialiteedist ning oli suhteliselt fragmentaarne. Peamine rõhuasetus oli aineõpetusel, üldpedagoogikat loeti ainult mõne tunni ulatuses Peeter Põllu poolt, samuti anti lühike ettevalmistus koolitervishoiu valdkonnas.⁵⁸⁸

TÜ sekretariaadi toimikud sisaldavad 1919.–20. aasta suvekursustele soovijate avaldusi koos varasemat hariduskäiku tõendavate dokumentidega.⁵⁸⁹ Need viitavad, et enamik osalejaid oli keskharidusega, kuid varasema õpetamiskogemusega alg- või keskkoolist.⁵⁹⁰ Leidis ka üliõpilasi, kes olid oma erialaõpingutega jõudnud studiumi keskele ning soovisid nüüd kiirkorras õpetaja ettevalmistust saada.⁵⁹¹ Samuti oli kursusele registreerunute hulgas isikuid, keda ei huvitanudki õpetajaks saamine, vaid lihtsalt eneseharimine, sooviga „suvist puhkeaga ettelugemistel käimiseks tarvitada.”⁵⁹²

Tartu Ülikooli 1919. aasta suvekursustel osales 226 inimest,⁵⁹³ õppetöö nõuded täitis ning nõutavad eksamid sooritas eesti keeles 50, loodusloos 32, ajaloos 26, matemaatikas 17 ning inglise keeles 13 õpetajakandidaati, seega kokku 138 osalejat.⁵⁹⁴ Sellest nähtub, et üle poole osalenutest ei lõpetanud kursusi, kasutades neid vaid enesetäienduse eesmärgil, kuid kindlasti oli mittelõpetanute hulgas selliseidki, kes tulid suvekursustele järgmistel aastatel tagasi.

Haridusminister Konstantin Treffner rõhutas suvekursuste jätkamise vajalikkust ka 1920. aastal. Lähtudes eelmise aasta kogemusest, soovitas ta võtta vastu vähemalt keskkooli lõpetanuid, seades iga ainevaldkonna kursuse alampiiriks 12–15 kuulajat. Samuti soovitas ta korraldada kursuste lõpueksamid ministeeriumi esindaja osalusel.⁵⁹⁵

Ametkonna suurt huvi suvekursuste lõpueksamite nõuete vastu näitab ilmekalt haridusministeeriumi kiri ülikooli valitsusele 1919. aasta detsembrist: “Nõudmised eksamitel olgu küllalt põhjalikud ja tulevaste õpetajate kohased, mida mitte kõikide suviste eksamite kohta ütelda ei või. Otsused tuleks teha mitte mõne üksiku vastuse järele, vaid kuivõrd eksamineeritav oma ainet terves ulatuses tunneb.”⁵⁹⁶

Haridusministeerium kontrollis suvekursuste läbinute edasise karjääri kujunemist. 1919. aasta sügisel paluti kõigi maakondade koolivalitsustelt andmeid TÜ suvekursustel osalenute ja nende töökoormuse kohta ning kohalikel kooli-

⁵⁸⁷ EV Tartu Ülikooli valitsuse sekretariaat. Keskkooliõpetajate ettevalmistamise kavad Tartu Ülikooli juures 1919–1920. EAA 2100-4-116.

⁵⁸⁸ EAA 2100-4-448, l. 607.

⁵⁸⁹ EAA 2100-4-117, l. 118.

⁵⁹⁰ Samas, l. 7.

⁵⁹¹ Samas, l. 21.

⁵⁹² Samas, l. 140.

⁵⁹³ EAA 2100-4-448, l. 1–18.

⁵⁹⁴ Samas, l. 290.

⁵⁹⁵ EAA 2100-4-118, l. 75.

⁵⁹⁶ EAA 2100-4-448, l. 343.

nõunikel suvekursuslaste paremaks ettevalmistuseks soovitada “talviseks läbilugemiseks tulevaasta õppeainetele vastavat kirjandust.”⁵⁹⁷

Alates 1919. aastast kerkis üles küsimus suvekursuste lõpetanu staatusest. Seda põhjustas asjaolu, et kursuste lõpetamise tunnistust ei käsitletud kutsetunnistusena, see andis võimaluse töötada keskkooliõpetaja asetäitjana. Eeskirjade järgi sai kursused lõpetanud õpetajakandidaat õiguse sooritada keskkooliõpetaja 2. liigi kutseeksami.⁵⁹⁸ Paljud kursuselased huvitusid õpingute jätkamisest, et omandada keskkooliõpetaja täiskvalifikatsioon. Nii pöördusid 1920. aasta kursustel osalejad palvekirjaga haridusministeeriumi poole, et neid pärast suvekursusi täieõiguslike üliõpilastena võrdsetel alustel keskkooliõpetajatega ülikooli immatrikuleeritaks. Nad soovisid, et “nende peale edaspidi mitte kui asetäitjate-õpetajate peale ei vaadataks, kes keskkoolides olude sunnil sallitavad on.”⁵⁹⁹

Haridusministeerium selle ettepanekuga ei nõustunud, kuna osal kursuslastest puudus täielik keskharidus,⁶⁰⁰ kuid pidas siiski võimalikuks neid ülikooli astumisel oma eriala eksamitest vabastada.⁶⁰¹

Suvekursustega jätkati 1920, mil seal osales ligi 150 keskkooliõpetaja kandidaati, neist lõpueksamiteni jõudis 104 järgmistes osakondades: 45 eesti keeles, 21 ajaloo, 25 loodusloos ja 13 matemaatikas.⁶⁰² Sellega oli ainuüksi kahe aastaga saanud esmase ettevalmistuse ligi kaks ja poolsada keskkooliõpetajat, mis nõudlust siiski ei rahuldanud.

Edasist õpetajate suvekursuste tööd Tartu Ülikooli juures reguleeris haridusministeeriumi **korraldus ajutiste pedagoogiliste kursuste kohta Tartu Ülikoolis (1921)**.⁶⁰³ Selles dokumendis sätestati, et viie nädala vältel alates 18. juulist 1921 toimuvatel kursustel tuli õpetada 70 tundi pedagoogilisi ja 80–90 tundi erialaaineid, seejärel sai sooritada 2. liigi keskkooliõpetaja kutseeksami. Õppijatena lubati 1921. aasta suvekursustele kaasata ka Tartu Ülikooli esimese ja teise kursuse üliõpilasi, kel oleks huvi enne ülikooli lõpetamist või paralleelselt õpingutega mõni aeg keskkoolis õpetajana töötada.⁶⁰⁴ Selliseid huvilisi registreerus 1921. aasta kevadeks ligi 50.⁶⁰⁵

Avati viis osakonda: eesti ja võõrkeeltes, matemaatikas, loodusteadustes ning ajaloo. Kursuse lõpetanutele andis haridusministeerium tunnistuse, mille põhjal nad ajutiselt (kuni 10 aasta jooksul) keskkoolis õpetada võisid.⁶⁰⁶

⁵⁹⁷ Kursusest osavõtjaile õpetajaile lugemiseks soovitatud raamatud, 1919. Hariduskorralduslike aktide andmebaas 1918–1940.

⁵⁹⁸ Haridusministeeriumi määrus keskkooliõpetajate asetäitjate ettevalmistamise kursuste kohta. *Riigi Teataja*, 1919, nr. 54.

⁵⁹⁹ EAA 2100-4-448, l. 523–525.

⁶⁰⁰ O. Prints. Matemaatikaõpetajate ettevalmistamisest Tartu Ülikoolis aastail 1919–1940. *Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi V*, 1977, lk. 106.

⁶⁰¹ EAA 2100-4-448, l. 628.

⁶⁰² Samas, l. 764.

⁶⁰³ Haridusministeeriumi korraldus ajutiste pedagoogiliste kursuste kohta Tartu Ülikoolis. *Riigi Teataja*, 1921, nr. 45.

⁶⁰⁴ EAA 2100-4-448, l. 637.

⁶⁰⁵ Samas, l. 690.

⁶⁰⁶ Samas.

1919–1920 aruannetest ilmnis mitmeid ülikoolipoolseid kaebusi suvekursuste korralduse osas: õppejõudude ja õpperuumide nappus, väga erinev sisseastumismõuete ja lõpetajate staatuse tõlgendamine jm. Kursuste paremaks korraldamiseks esitas TÜ koordinaator haridusministeeriumile mitmeid nõudeid, sh. palve suurendada lektorite tasu, et kaasata parimaid õppejõude.⁶⁰⁷

Vaatamata eelöeldule andis esimeste suvekursuste korraldamine ülikoolile väärtusliku kogemuse, mis realiseerus ettevalmistustöodes keskkooliõpetajate korraliseks koolitamiseks ülikooli juures. Läbirääkimised haridusministeeriumiga kursuste korralduse osas, samuti aineprogrammide arendamine ja õppejõudude koosseisu komplekteerimine olid vajalikud eeltingimused süstemaatilise õpetajakoolituse käivitamiseks ülikoolis.

Positiivne oli seegi, et ministeerium nägi ja tunnustas ülikooli potentsiaali õpetajate koolitajana. Kui keskkooliõpetajate ettevalmistamine oli traditsiooniliselt olnud ülikooli pärusmaa, siis vargsi loodeti ka algkooliõpetajate täiendkursuste sisseseadmisele ülikooli juures, eriti nendes ainetes, mille sisu ja meetodid vajasisid kaasajastamist rahvusliku kooli idee võtmes – eesti keel, ajalugu, loodusteadus, geograafia, kodumaatundmine, käsitöö, joonistamine ja võimlemine.⁶⁰⁸

Kuigi esialgu kavandati õpetajate suvekursusi vaid ajutise abinõuna, pikendati nende toimumist kõrge huvi tõttu ka edaspidi. Erakordselt populaarseiks kujunesid 1922. ja 1923. aasta suvekursused, kuivõrd sinna lubati keskkooliõpetajate kõrval ka algkooliõpetajaid. Nii osales 1922. aasta kursustel ligi tuhat kuulajat, sh. 663 algkooli- ja 150 keskkooliõpetajat, lisaks paarsada üksikutel loengutel osalejat.⁶⁰⁹ Pea sama populaarseks osutusid ka 1923. aasta kursused 600 algkooli- ja 100 keskkooliõpetajaga.⁶¹⁰

1922. a. suvekursuste kavast nähtub, et need olid varasemast enam praktilise suunitlusega. Üldpedagoogika loengute kõrval (P. Põld) hõlmasid need katseid eksperimentaalpedagoogikas (K. Ramul), erinevate õppematerjalide koostamist,⁶¹¹ samuti õpilaste kirjalike tööde juhendamist.⁶¹² Väga populaarseks kujunesid Võru õpetajate seminari direktori J. Käisi loengud, seminarid ja ekskursioonid nii alg- kui keskkooliõpetajatele loodusõpetuse metoodikast ja õppevahendite valmistamisest.⁶¹³ Muu maailma kogemust tutvustasid Saksa kolleegid, kes viibisid Eestis Õpetajate Liidu kutsel ning esinesid Tallinnas toimunud “Esimesel kasvatusteaduslikul nädalal” (1922). Sealt siirdusid lektorid Tartusse ning suvekursuslastele pidasid loenguid prof. Schoenichen (“Töö mõte loodusteaduste õpetamisel”), seminari ülemõpetaja Scheibner (“Töökooli alused”) ning Berliini kooliõpetaja Werth (“Uueaja algõpetus”).⁶¹⁴

⁶⁰⁷ EAA 2100-4-448, l. 310; 428–429; 460.

⁶⁰⁸ Samas, l. 64.

⁶⁰⁹ EAA 2100-12-968, l. 73.

⁶¹⁰ EAA 2100-12-975, l. 1–29; 32–37.

⁶¹¹ EAA 2100-12-968, l. 3.

⁶¹² Samas, l. 6.

⁶¹³ Samas, l. 15; 27.

⁶¹⁴ Samas, l. 31.

Sellest nähtub, et Eesti kasvatusteadus ei arenenud vaakumis, vaid oli algusest peale avatud Lääne-Euroopa kogemusele ning esialgsed, isikutevahelised kontaktid avardusid laiemaks koostööks.

Kõige suuremat huvi tundsid suvekursustel osalenud õpetajad eesti keele ja loodusteaduste vastu. Selle põhjused olid kindlasti nõudluses nende valdkondade õpetajate järele, kuid rolli mängis ka suvekooli lektorite valik. Nii luges eesti uuema kirjanduse kursust Fr. Tuglas, samuti olid eesti keele suvekursustele õppejõududena kaasatud M. J. Eisen, V. Grünthal, J. Aavik, J. Semper jt.⁶¹⁵ Teiste osakondade loengukavadest ilmses, et soome keelt õpetas prof. L. Kettunen,⁶¹⁶ õigusteaduse algmõisteid dots. J. Uluots, matemaatika metoodikat H. Treffneri gümnaasiumi direktor K. Treffner jt.⁶¹⁷

Suviste täienduskursuste kohta Tartu Ülikoolis on haridusministeeriumi tegevusaruannetes andmeid kuni 1927. aastani.⁶¹⁸ Edaspidi muutus õpetajate täienduskoolitus ülikooli juures marginaalseks. Sarnaselt teistele Euroopa maa-dele⁶¹⁹ hakkasid Eestis õpetajate huve jõulisemalt esindama kutseorganisatsioonid, kes võtsid enda peale ka õpetajate täienduskoolituse organiseerimise. Nagu juba selgus alapeatükist 2.7, kandis seda rolli Eesti Õpetajate Liit ning alates 1936. aastast Õpetajate Koda.

Suvekursused andsid korraldajatele ja õppejõududele väärtusliku kogemuse, mida kasutati keskkooliõpetajate süstemaatilise ettevalmistamise käivitamisel ülikoolis. Selle käigus kujunesid välja nii ülikoolisisesed koostöömustrid kui ka suhtluskanalid koolide ja haridusministeeriumiga. Enamik suvekursuste tarbeks loodud üldpedagoogika ja ainedidaktika mooduleid arendati hiljem välja akadeemilisteks ainekursusteks.

3.2. TÜ didaktilis-metoodilise seminari asutamine ja staatus

Eesti Vabariigi Tartu Ülikool avati 1. detsembril 1919. Esialgu juhinduti ülikooli töö korraldamisel ajutisest põhikirjast, 1925. aastast kindlustati ülikoolile õigus oma teadus- ja õppetööd ning majanduslikku ja administratiivset tegevust autonoomselt korraldada.⁶²⁰ Järgmisel dekaadil, mis oli ka omariiklusaegse ülikooli arengu kõrgeaeg, arendati välja õppekoosseis ja õppekavad ning taastati rahvusvahelised suhtluskanalid.

Ülikool alustas oma tegevust seitsme teaduskonnaga: usu-, õigus-, filosoofia-, arsti-, matemaatika-loodus-, põllumajandus- ja loomaarstiteaduskond. Õpetajate ettevalmistusega oli algselt seotud neli teaduskonda: filosoofia-, matemaatika-loodus-, usu- ja õigusteaduskond. Hiljem lisandusid arstiteaduskonna

⁶¹⁵ EAA 2100-4-448, l. 35.

⁶¹⁶ Samas, l. 258.

⁶¹⁷ EAA 2100-12-968, l. 84.

⁶¹⁸ ERA 1108-5-476, l. 105.

⁶¹⁹ Vt. näit. R. Bölling. *Volksschullehrer und Politik*. Göttingen, 1978.

⁶²⁰ „Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli seadus“. *Riigi Teataja*, 1925, nr. 81.

juurde loodud kehalise kasvatus instituut, mis valmistas ette võimlemisõpetajaid ning põllumajandusteaduskonnas anti ettevalmistust kutse- ja kodumajanduskoolide õpetajatele. Seetõttu puutusid õpetajakoolitusega vähemal või suuremal määral kokku kõik teaduskonnad.

Paralleelselt õpetajate suvekursuste ja pedagoogika peamine õpingute kavandamisega filosoofiateaduskonnas, alustas pedagoogikaproffessor Peeter Põld eeltööd ka keskkooliõpetajate kutsealaseks ettevalmistamiseks ülikooli juures. Selleks kavandati iseseisva üksuse – didaktilis-metoodilise seminari (edaspidi lühendatult DMS) loomist ülikooli juurde.

1921. aasta kevadeks kujundas Põld välja oma seisukohad ning edastas need ülikooli nõukogule. Selles nägi ta esialgu ette filosoofiateaduskonna juures tegutsevat asutust, mille 1,5-aastase studiumi vältel õpetatakse nii pedagoogika üld- kui eriaineid. Loengute kõrval pidid toimuma seminarid, kus “katselise pedagoogika laboratooriumi tegevus ühendatakse eksperimentaalse psühholoogia laboratooriumi tööga, mis peaausjalikult psühholoogia õpetaja korraldada jääb.”⁶²¹ Kava sisaldas ettepanekuid õppejõudude värbamiseks, töötasudeks ning õppemetoodilise kirjanduse soetamiseks.⁶²²

Kandev roll DMS-i töös pidi olema koolipraktikal, mille korralduse fikseeris Põld 1921. aasta novembris. Tundide külastamine ja praktika sooritamine pidi toimuma vastava kokkuleppe alusel suuremate koolide juures. Põld toonitas, et “...eri harjutuskooli loomine ei oleks soovitav, sest ta peaks siis õige eeskujulik olema ja tuleks täiesti uuesti luua, mis silmapilk rahaliselt mitte teostatav ei ole; ka pakuks sarnane lõppude lõpuks vähem kogemusmaterjali kui mitmesugused koolid. Kui millestki juttu võiks olla, siis oleks see väiksem proovikool, kus ühtlasi uusi meetodeid läbikatsutakse, aga selle asutamise peale on esialgu vara mõelda.”⁶²³

Läbirääkimised DMS-i avamise asjus kestsid ligi aasta. Arhiiviandmetest selgub, et ülikooli seisukohti esindaski peamiselt Põld, kes kooskõlastas eelnevalt oma arvamuse õpetajakoolitusega seotud teaduskondadega.⁶²⁴ Seejärel edastas ta DMS-i arengukontseptsiooni nii ülikooli valitsusele kui haridusministeeriumile.

Läbirääkimiste keskseks teemaks kujunes DMS-i staatus. Kui tavapäraselt oli õppekavade kinnitamise õigus ülikooli nõukogul,⁶²⁵ tuli nende erialade puhul mis “täidavad riiklikke otstarbeid ja valmistavad ette riiklikkude õiguste saamiseks”⁶²⁶ saada kooskõlastus haridusministeeriumilt. Selle alla kuulus õpetajakutse omistamine, mistõttu tuli nii õppekavad kui õppejõudude koosseis kooskõlastada haridusministeeriumis. See tõi õpetajakoolituse korraldusse rea

⁶²¹ EAA 2100-4-135, l. 1.

⁶²² Samas, l. 2–3.

⁶²³ Samas, l. 6–7.

⁶²⁴ EAA 2100-4-135; EAA 2100-5-271.

⁶²⁵ „Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli seadus“. *Riigi Teataja*, 1925, nr. 81, § 94.

⁶²⁶ Samas, § 100.

formaalsusi, dokumentide ettevalmistamine ning kooskõlastusringid Tartu ja Tallinna vahel töötasid tulla aeganõudvad ja töömahukad.

Pika kirjavahetuse teel jõuti kompromissile, mille kohaselt loodav didaktilis-metoodiline seminar oli eristaatusega asutus, mis töötas Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna pedagoogika õppetooli juures, haridusministeeriumi finantseerimisel. Sinna võeti õppima ülikoolistuudiumi lõpusirgel olevaid noori, kes said ühe aasta vältel gümnaasiumiõpetaja ettevalmistuse, mille juurde kuulus nii ainemetoodika kui ka koolipraktika.

9. septembril 1922 kinnitas haridusminister Heinrich Bauer **didaktilis-metoodilise seminari korralduse Tartu Ülikoolis**.⁶²⁷ Dokument koosnes kümnest DMS-i tegevust ja juhtimist reguleerivast paragrahvist. Kuna DMS-i esmast korraldust publitseeritud kujul ei leidu, on selle tekst lisatud antud tööle (vt. lisa 3).

DMS-i töökorralduse üheks probleemseks valdkonnaks kujunes üliõpilaste vastuvõtutingimuste küsimus. Esialgse korralduse suhteliselt üldine sõnastus lubas seminari astuda "ülikooli lõpetanutel ja üliõpilastel, kes oma õppeainetes nõutavad teaduslikud loengud kuulanud ja praktilised tööd sooritanud."⁶²⁸ Lisaks tuli sisseastujatel läbida suuline kollokvium pedagoogika ainetes (üldine kasvatusteadus, ülddidaktika, loogika, psühholoogia ja koolitervishoid).

Ülikooli palvel karmistati sisseastumistingimusi juba 1925. aastal, põhjusel, et paljud üliõpilased ei pühendunud oma DMS-i aastal mitte õpetajakutseks valmistumisele, vaid kasutasid seda lisa-aastat erialaõpingutega seotud eksamite sooritamiseks. Uute nõuete kohaselt tuli kõigil didaktilis-metoodilisse seminari astuda soovijatel paralleelselt erialaõpingutega läbida ka pedagoogikaained vähemalt alamastme ulatuses, samuti suuline kollokvium pedagoogikaprofessoriga. Muuhulgas lubati eelistada õpingutes teistest enam edasijõudnud tudengeid.⁶²⁹ See viitas võimalusele üliõpilasi konkursi korral ka selekteerida (detailesemalt käsitletakse sellega seonduvaid probleeme alapeatükis 3.7.).

Nagu DMS-i korraldusest selgub, oli täpselt ja selgelt määratletud seminari juhataja roll, samuti ka sisemise töökorralduse küsimused. Ebamääraseks jäi aga DMS-i ja haridusministeeriumi alluvusvahekorra ning vastastikuste kohustuste teema, mis tõi kaasa mitmeid probleeme edasises asjaajamises ja seaduste tõlgendamises. DMS-i esmasele korraldusele (1922) lisandus haridusministeeriumi täpsustav määrus 1925. aastal, kuid seegi ei toonud selgust asutuse staatuse küsimusse, vihjates vaid, et lähemad korraldused didaktilis-metoodilise seminari asjus järgnevad.⁶³⁰

Sellega seoses hakkas P. Põld 1920. aastate lõpul kriitiliselt sõna võtma mitmetes õpetajakoolituse küsimuses (vt. lähemalt ptk. 3.7.). Üheks neist oligi DMS-i staatuse küsimus, sest DMS-i ebaselge alluvusvahekord ülikooli ja mi-

⁶²⁷ EAA 2100-4-135, l. 16–18; EAA 2100-5-277, l. 2.

⁶²⁸ Vt. lisa 3. Didaktilis-metoodilise seminari korraldus Tartu Ülikoolis, § 8.

⁶²⁹ EAA 2100-4-135, l. 24.

⁶³⁰ Haridusministri määrus keskkooliõpetajate ettevalmistamise kohta Tartu ülikoolis. Kinnitatud Vabariigi Valitsuse poolt 14. oktoober 1925. *Riigi Teataja*, 1925, nr. 169/170, § 15.

nisteeriumi suhtes piiras edasiste muutuste kavandamist. 1929. a. kevadel moodustas TÜ nõukogu komisjoni, kuhu kuulusid õpetajakoolitusega seotud teaduskondade dekaanid (Harald Perlitz, K. Ramul, Jüri Uluots) ja DMS-i juhataja P. Põld, mille ülesandeks oli selgitada DMS-i vahekorda ülikooliga. Komisjon leidis, et olukorda ei saa enne leevendada, kuni on lahendatud teatud vasturääkivused DMS-i puudutavate haridusministeeriumi määruste ja ülikooli seaduste vahel ning esitas-kümmekond vastuolu DMS-i põhikirja, ülikooli 1925. a. seaduse ja haridusministri määruse “Keskkooliõpetajate ettevalmistamise kohta Tartu Ülikoolis” (1925) vahel.⁶³¹

Komisjon nõudis haridusministeeriumilt seletust DMS-i õigusliku seisukorra kohta, pakkudes välja järgmised tegevusalternatiivid. Kui DMS jääb haridusministeeriumile alluvaks asutuseks, tuleb selle kohta välja anda eriseadus, mis kindlustab tema olemasolu ülikooli juures ja määratleb ülikooli kohustused. Kui DMS jääb aga ülikooli asutuseks, peab ülikooli nõukogu DMS-i põhikirja vastavalt ümber töötama ning ülikooliseadusega mittekooskõlas olevad õpetajate ettevalmistust ja eksameid puudutavad määrused parandama.⁶³²

Niisiis kerkisid DMS-i seitsmendal tööaastal üles mitmed eksistentsiaalsed ja korralduslikud probleemid, mis lahendust vajasisid. Samal ajal ei kiirustanud ministeerium lahenduste pakkumisega, tõdedes, et DMS võiks töötada edasi endistel alustel, kuni seminari olemasolu ja korraldamise moodus eriseadusega kindlustatakse.⁶³³

Selguse tõi haridusministeeriumi 1932. aasta **“Kesk- ja kutsekooliõpetajate pedagoogilise ettevalmistuse määrus.”**⁶³⁴ Selles kirjeldati didaktilis-metoodilise seminari staatust kui “ülikooli juures asuv haridusministeeriumi asutis.” Nüüdsest oli sätestatud, et DMS allus ülikooli valitsusele ja tema organiteks olid juhataja ja õppenõukogu. Haridusminister määras ametisse juhataja, arvestades ülikooli valitsuse ja seminari õppenõukogu arvamust. Töökorralduslikes küsimustes anti märkimisväärne roll seminari õppenõukogule, kelle ülesanneteks oli sõnastada üldised juhtnõõrid seminari tööle, ühtlustada seda tööd erialati, koostada eelarve ettepanekud, otsustada seminari vastuvõtu, lõpetamise ja lõputunnistuse andmise küsimusi.⁶³⁵

Seminari nõukogu ja juhataja esitasid haridusministrile kinnitamiseks vastavad tunni- ja õppekavad. Seminari üliõpilaste vastuvõtutingimustena sätestati nüüdsest lõpetatud kõrgharidus ning pedagoogikaõpingud valdkonnatsükli raames, kuhu kuulusid loogika, psühholoogia, pedagoogika ajalugu, Eesti kooli ajalugu, pedagoogika, didaktika ja koolitervishoid. Samuti anti selle määrusega DMS-i õppenõukogule õigus korraldada seminari vastuvõtuks vastavad katsed, veendumaks õpetajakutse taotlemiseks tarvilike eelduste olemasolus.⁶³⁶

⁶³¹ EAA 2100-4-151, I. 30–31.

⁶³² Samas.

⁶³³ Samas, I. 39.

⁶³⁴ „Kesk- ja kutsekooliõpetajate pedagoogilise ettevalmistuse määrus“. *Riigi Teataja*, 1932, nr. 48.

⁶³⁵ Samas, § 9.

⁶³⁶ Samas, § 16–17.

Võrreldes 1920. aastate regulatsioonidega anti ülikoolile veidi suurem autonoomia DMS-i õppejõudude ametisse seadmisel. Enam ei olnud tarvis DMS-i õppeülesandeid ministeeriumiga kooskõlastada, piisas teaduskondade loast ning ülikooli valitsuse heakskiidust.⁶³⁷ See seadus jäi DMS-i tegevust reguleerima kuni selle reorganiseerimiseni Pedagoogiliseks Instituudiks 1940. aastal.

DMS-i staatuse küsimusega haalus seminari tegevuse finantseerimine. Tartu Ülikooli kulud kaeti suures osas riigieelarve kaudu. Lisaks tuli vahendeid leida ülikooli enda tuludest ja erisummadest, mis laekusid üliõpilaste õppe-, matrikli-, eksami- ja diplomimaksudest, samuti ruumide ja kruntide rendist ning annetustest.⁶³⁸

Didaktilis-metoodilise seminari tegevuskulude katteks oli ette nähtud eraldi eelarverida filosoofiateaduskonna üldise eelarve raames. See koostati teaduskonnas, kooskõlastati ülikooli valitsuses ning esitati haridusministeeriumile kinnitamiseks. Kulude suurendamist tuli eelarves täpselt põhjendada. Näiteks taotleti ülikooli 1925/26 õa. eelarves filosoofiateaduskonnale lisaraha seoses raamatute hinnatõusuga välismaal (eriti Saksamaal) ning DMS-ile seoses uute kursustega kaubandusõpetajatele ja usuõpetajatele jm.⁶³⁹

DMS-i staatusega haridusministeeriumi allasutusena TÜ juures kaasnes kõigi kulude finantseerimine riigieelarvest, ülikooli omalaekumisi e. erisummasid õpetajakoolituse finantseerimiseks ei kasutatud. See tõi kaasa õpetajakoolituse tegevustele kindla ja sihtotstarbelise finantskatte riigile headel aegadel ning suured kärped majanduslanguse perioodil. Nii oli DMS-i eelarve 1929/30 õppeaastal 2200 krooni,⁶⁴⁰ mis oli veidi suurem kui filosoofiateaduskonna õppetoolidele minev summa kokku (2100 kr) ning moodustas kogu teaduskonna eelarvest (7800 krooni) üle ühe neljandiku.⁶⁴¹ 1935/36 õppeaastaks vähendati DMS eelarvet 1295 kroonini.⁶⁴² Enamik eelarverahast kulutati õppemetoodiliste materjalide, erialakirjanduse jms. hankimiseks.

DMS-i õppejõudude tunnitasudeks minevad summad olid samuti välja toodud ülikooli üldelarves. Siingi oli majanduslanguse perioodil märgatav tagasimine. Kui 1929/30 õppeaastal oli töötasudeks ette nähtud pea 12 000 krooni,⁶⁴³ siis 1935/36 õppeaastaks kahanesid need 9000 kroonile.⁶⁴⁴

⁶³⁷ Kesk- ja kutsekooliõpetajate pedagoogilise ettevalmistuse määrus". *Riigi Teataja*, 1932, nr. 48, § 10.

⁶³⁸ ERA 1108-5-712, l. 19.

⁶³⁹ ERA 1108-5-276, l. 267.

⁶⁴⁰ See ei sisaldanud õppejõudude töötasusid ega ka DMS-i juhataja palka. Viimase tarbeks oli FL eelarves eraldi rubriik (lisapalgad korraliste ametite eest), kus DMS-i juhataja kuupalgaks oli määratud 30 krooni kuus, mille suurus omariikluse perioodil ei muutunud. Võrdluseks olgu lisatud, et lisatasu ülikooli rektori ametis oli 72 krooni ning dekaanidel 50 krooni kuus.

⁶⁴¹ TÜ Raamatukogu KHO 55-2-21, l. 25.

⁶⁴² TÜ Raamatukogu KHO 55-2-22, l. 3.

⁶⁴³ TÜ Raamatukogu KHO 55-2-21, l. 23.

⁶⁴⁴ TÜ Raamatukogu KHO 55-2-22, l. 2.

Nagu eelpool mainitud, pöördus haridusministeerium korduvalt DMS-i nõukogu poole nõudega vähendada üliõpilaste arvu, eelkõige hoolikama selektsiooni abil.⁶⁴⁵ Tulemusena piirati didaktilis-metoodilises seminaris vastuvõttu mitmetel erialadel. Kõige tugevamad olid eelarvepiirangud 1932.–34. aastatel, mis avaldus ka üliõpilaste arvu järsus languses. Kui veel 1930/31 õppeaastal õppis seminaris 128 üliõpilast,⁶⁴⁶ siis 1934/35 õppeaastal oli neid 27,⁶⁴⁷ jäädes 1930. aastate lõpupoole vahemikku 30–40 üliõpilast aastas.

1936. aasta kevadel oli DMS-i juhataja K. Ramuli hinnangul seminaril varalisi vahendeid 22 741 krooni väärtuses, millest suurema osa moodustasid raamatud (22 127 krooni) ja muud õppematerjalid. Seminari aastakuluks peeti 11 000–12 000 krooni (ühes tasudega õppeülesannete eest).⁶⁴⁸

Õppekohtade vähendamine ja koosseisude kärpimine ei puudutanud loomulikult ainult õpetajakoolitust, vaid hõlmas 1930. aastate esimesel poolel kogu ülikooli. Vähenes üliõpilaste arv, mida põhjustas riikliku toetuse vähenemine ning sellega seoses korduvalt tõusnud õppemaks (1927, 1930, 1939).⁶⁴⁹ Ülikooli kulused kärbiti majanduskriisi aastail 30%, sealjuures vähenesid riigi kulutused ühe üliõpilase kohta ligi 40%.⁶⁵⁰ Loomulikult piiras see ka DMS-i võimalusi arendamiseks oma õppetehnilist baasi, õppejõudude väliskoostööd ja osalemist rahvusvahelistel teadusfoorumitel.

3.3. Didaktilis-metoodilise seminari struktuur ja õppejõud

DMS-i esimene juhataja oli aastatel 1922–1930 prof. P. Põld, tema järel prof. K. Ramul (1930–1936) ning prof. G. Rägo (1936–1940).⁶⁵¹ Üliõpilaste vastuvõtt DMS-i algas 1923. aasta sügisest ning asutus töötas järjepidevalt 1940. aastani.

DMS-il kindlat asukohta polnud, see sõltus juhataja tegevusalast: seminari kontaktaadress ja kõnetunnid olid Põllu ajal rektoraadis, Ramuli juhtimise ajal psühholoogia ja pedagoogika laboratooriumis (Lai tänav 36) ja Rägo perioodil rakendusmatemaatika laboratooriumis (G. Adolfi tänav 12).

Didaktilis-metoodilisele seminarile osakondadele kogunes tegevusaastate jooksul oma raamatufond, erialaajakirjade ja väike õppematerjalide kogu. Pedagoogika-alaseid väljaandeid sai filosoofiateaduskonna seminari raamatukogust (ülikooli peahoones), ainemetoodika-alane kirjandus oli vastavate teaduskondade juures. Näiteks on säilinud DMS-i matemaatikaosakonna inventari- ja omandatud raamatute nimekiri 1922–40, kus on viidatud paarile tuhandele matemaatikaõpikule ja metoodilisele väljaandele.⁶⁵² Lisaks oli arvestatav erialakir-

⁶⁴⁵ EAA 2100-4-135, l. 152-159; EAA 2100-5-284a, l. 26–27.

⁶⁴⁶ EAA 2100-4-151, l. 55–57.

⁶⁴⁷ ERA 1108-5-778.

⁶⁴⁸ ERA 1108-5-852, l. 6.

⁶⁴⁹ *Tartu Ülikooli ajalugu* III, lk. 58–63.

⁶⁵⁰ *Riigi Statistika Keskbüroo. Eesti arvudes 1920–1935*, lk. 281.

⁶⁵¹ EAA 2100-4-135, l. 220.

⁶⁵² TÜ Raamatukogu KHO 55-2-459 kuni 461.

janduse ja -ajakirjade kogu olemas eksperimentaalse psühholoogia ja pedagoogika laboratooriumil.⁶⁵³

DMS jagunes õppeainete järgi jaoskondadeks (hiljem osakonnad), mida juhatasid vastavate ainete metoodikaõppejõud. Ainedidaktikute ülesandeks oli anda nii teoreetilist kui ka praktilist õpetust vastava õppeaine metoodikas, hinnata seminaristide kirjalikke töid, võtta vastu eksameid ja juhendada koolipraktikat. Metoodikaõppejõudude töökoormus ei olnud suur, piirdudes tavaliselt 1–2 auditoorse nädalatunniga, lisaks koolipraktika juhendamine.⁶⁵⁴

DMS-i jaotus osakondadeks koos neis töötanud õppejõududega on toodud tabelis 5.

Tabel 5. DMS-is töötanud õppejõud 1922–1940⁶⁵⁵

Osakond	Õppejõud
1. Eesti keele metoodika	Lekt. Johannes Voldemar Veski, Aleksander Vaigla
2. Uute keelte metoodika	Prof. Peeter Põld (ka DMS-i juhataja 1922–1930), prof. Heinrich Mutschmann, lekt. Boris Pravdin, õpet. Erik Jaanvärk; end. koolinõunik Johann Estam
3. Vanade keelte metoodika	Prof. Pärtel Haliste
4. Ajaloo metoodika	Prof. Peeter Tarvel, õp. Johannes Adamson
5. Kodanikuõpetuse metoodika	Prof. Peeter Tarvel, õp. Johannes Adamson
6. Filosoofia metoodika	Prof. Konstantin Ramul (ka DMS-i juhataja 1930–1936); eradots. Walter Freymann
7. Usuõpetuse metoodika	Prof. Johan Kõpp
8. Pedagoogika metoodika, pedagoogilise praktika juhendamine	Tartu Õpetajate Seminari direktor Juhan Tork; Tartu Pedagoogiumi direktor Voldemar Raam
9. Matemaatika metoodika	Prof. Gerhard Rägo (ka DMS-i juhataja 1936–1940), dots. Jüri Nuut
10. Kosmograafia metoodika	Prof. David Rootsman
11. Füüsika metoodika	Ass. Evald Neugard
12. Loodusteaduste metoodika	Prof. Hugo Kaho
13. Keemia metoodika	Prof. Paul Kogermann, prof. Hugo Kaho, prof. August Paris, ass. Hugo Raudsepp
14. Geograafia metoodika	Õp. Jaan Rumma, eradots. Eduard Markus
15. Kaubanduslike ainete metoodika	Dots. Reinhold Mark
16. Põllumajanduslike ainete metoodika	Prof. Peeter Kõpp, põllutöökoolide inspektor Jaak Ümarik

⁶⁵³ EAA 2100-5-284, l. 40.

⁶⁵⁴ EAA 2100-4-135, l. 79.

⁶⁵⁵ ERA 1108-5-852, l. 6–7; TÜ Raamatukogu KHO 55-4-61, l. 12. Lisaks nimetatutele töötasid lühikest aega DMS-is ka õpetaja-aednik J. Port, kelle ülesandeks oli praktikum kooliaegade korraldamise alal loodusteaduste harus ning joonistamise metoodika õpetaja J. Nõmmik.

Peeter Põllu ootused metoodikaõppejõududele olid kõrged, mistõttu ta tegi ettepaneku koormata neid esialgu ainult ajutiste õppeülesannete lepingutega, põhjendades seda asjaoluga, et “siia on vaja osavaid ja elavaid mehi, keda mitte kerge leida ei ole, samuti inimesi, kes õppeviisi uuendustega alati sammu peavad.”⁶⁵⁶ Nii olidki praktiliselt kõik seminariga seotud metoodikaõppejõud varasema keskkooliõpetaja kogemusega. Eesti keele metoodik J. V. Veski oli olnud 1896–1900 õpetaja H. Treffneri gümnaasiumis ning jätkas seal ka perioodil 1919–29 paralleelselt tööga ülikoolis.⁶⁵⁷ K. Ramulil oli gümnaasiumiõpetaja kogemus Peterburist (1908–11) ja Tallinnast (1916–19), samuti oli ta töötanud 1911–15 Leedus Ukmerges gümnaasiumidirektorina.⁶⁵⁸ Ajaloo metoodika õppejõud J. Adamson töötas ajaloo- ja kodanikuõpetuse õpetajana Tartu kommerts-koolis, H. Treffneri gümnaasiumis, Tartu reaalkoolis jm. (1917–28), hiljem gümnaasiumidirektorina (1928–32 ja 1936–40).⁶⁵⁹ Teine ajaloometoodik, prof. P. Tarvel oli saanud õpetajakogemuse, töötades Rakvere tütarlaste gümnaasiumis (1919) ja Tallinna linna 1. reaalkoolis (1919–21), samuti jätkas Tarvel ajaloo ja kodanikuõpetuse õpetajana ning metoodikuna Tartu Õpetajate Seminaris (1919–25).⁶⁶⁰ J. Tork ja V. Raam juhendasid üliõpilaste pedagoogilist praktikat, töötades samal ajal õpetajate seminari/pedagoogiumi direktorina. Sellest nähtub, et didaktikaõppejõudude valikul oli määravaks asjaoluks nende varasem või paralleelne seotus kooliga. Et tsaariaegse keskkooli õppekava ja ka nõuded õpetajale erinesid omariikluse perioodi keskkooli rahvuslikest taotlustest, tuli eelkõige ainemetoodikutel osaleda uute kooliainete sisu loomisel, õpikute ja õppematerjalide koostamisel ning teabetöös õpetajate konverentside ning aine-liitude vahendusel. Didaktilis-metoodilise seminari ainemetoodikud olid peasisinejad Eesti Õpetajate Liidu korraldatud ühiskogunemistel. Nii olid 1924. aasta ajalooõpetajate I üleriikliku kongressi põhiettekandjaiks P. Põld (“Ajaloo õpetamise tähtsus üldise pedagoogika seisukohalt”)⁶⁶¹ ja K. Ramul (“Ajalugu kui teadus”).⁶⁶² Keskkooli ajaloo õppekavadest ning töökooli põhimõtete võimalikust rakendamisest ajalooõpetuses arendas samal kongressil “energilist ja elavat mõttevahetust” P. Tarvel.⁶⁶³ Samal aastal pidasid oma üleriiklikku kongressi ka matemaatika-, füüsika- ja kosmograafiaõpetajad, siingi olid esinejateks DMS-i ainemetoodikud G. Rägo, J. Nuut ja D. Rootsmann,⁶⁶⁴ paralleelselt toimunud geograafiaõpetajate kongressi päevakavas olid E. Markuse ja J. Rumma ette-

⁶⁵⁶ EAA 2100-4-135, l. 5.

⁶⁵⁷ *Eesti kooli biograafiline leksikon*, lk. 271.

⁶⁵⁸ Samas, lk. 196.

⁶⁵⁹ Samas, lk. 8.

⁶⁶⁰ Samas, lk. 244.

⁶⁶¹ P. Põld. Ajaloo õpetamise tähtsus üldise pedagoogika seisukohalt. *Kasvatus*, 1924, nr. 1, lk. 6–9.

⁶⁶² Ajalooõpetajate I üleriiklik kongress. *Kasvatus*, 1924, nr. 1, lk. 2.

⁶⁶³ Samas, lk. 2–3.

⁶⁶⁴ Üleriikline matemaatika- füüsika- ja kosmograafiaõpetajate kongress. *Kasvatus*, 1924, nr. 4, lk. 127.

kanded.⁶⁶⁵ Kõrvuti tegevusega ainealastes liitudes osaleti ka õpetajate suurfoorumitel – keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate kongressidel nii korraldajate kui peaesinejatena. Nii olid näiteks 1931. aasta gümnaasiumiõpetajate II kongressi esinejate hulgas J. Adamson ja P. Tarvel, J. Estam, vanade keelte metoodik ja ühtlasi filosoofiateaduskonna dekaan P. Haliste ning pedagoogikametoodik ja praktikajuhendaja J. Tork.⁶⁶⁶

Didaktikaõppejõud osalesid aktiivselt keskkooli õppe- ja ainekavade arendamises.⁶⁶⁷ Omariiklusperioodi keskkooli õppekavaversioonid (1928, 1930, 1938) saadeti ülikooli valitsusele kooskõlastuseks,⁶⁶⁸ korduvalt küsis haridusministeerium didaktikaõppejõudude hinnanguid keskkoolis õpetatavate võõrkeelte⁶⁶⁹ ja gümnaasiumiharidust puudutavate seaduseelnõude kohta.⁶⁷⁰

Keskkoolireformid (1922, 1934, 1937) ja uued õppekavad tõid kaasa vajaduse uuendatud õppekirjanduse järele. Siingi oli DMS-i ainemetoodikute panus märkimisväärne. Mitmeid eesti keele õpikuid ja keskkooli harjutustikke andsid ühistööna välja J. V. Veski ja A. Vaigla,⁶⁷¹ kõrgelt hinnati J. Adamsoni keskkoolile mõeldud eesti ja üldajaloo õpikuid, kontuurkaarte jm. õppevara.⁶⁷² Ajakohase panuse õppekirjanduse arengusse andsid J. Rumma,⁶⁷³ G. Rägo,⁶⁷⁴ H. Kaho⁶⁷⁵ jt.

DMS-i osakondade arv varieerus aastate lõikes, sõltudes vastava aine spetsialistide vajadusest. Iga õppeaasta algul räägiti haridusministeeriumiga läbi nii avatavate osakondade arv kui õppejõudude koosseis. Esimesel tegevusaastal (1923/24) töötas DMS-i juures üheksa osakonda,⁶⁷⁶ edaspidi vahemikus 8–16.

Igal osakonnal oli juhataja, kes luges ühtlasi vastava aine metoodikakursust. Samuti oli juhataja ülesandeks esitada õppeaasta lõpul põhjalik aruanne oma tööst, kus lisaks arvulistele andmetele tuli analüüsida ka osavõtjate edu ja taastuste põhjusi ning esitada ettepanekud edaspidise töö kavandamiseks.⁶⁷⁷

⁶⁶⁵ Geograafia õpetajate päev. *Kasvatus*, 1924, nr. 4, lk. 127.

⁶⁶⁶ *Eesti Õpetajate Liit. Gümnaasiumiõpetajate II kongress 1.–3. maini 1931. a. Tallinnas, Tütarlaste Kommertsgümnaasiumis*. Tallinn, 1931.

⁶⁶⁷ Vt. näiteks *Keskkooli matemaatika õppekava projekt*. Koost. J. Nuut ja G. Rägo. Tartu, 1926.

⁶⁶⁸ EAA 2100-4-168.

⁶⁶⁹ EAA 2100-5-271, l. 4; EAA 2100-5-266, l. 8.

⁶⁷⁰ EAA 2100-5-266, l. 13; EAA 2100-4-23, l. 176.

⁶⁷¹ Vt. näit. A. Kask, A. Vaigla, J. V. Veski. *Eesti keeleõpetus ja harjutustik keskkooli I klassile: häälikuõpetus*. Tartu, 1934 jt.

⁶⁷² J. Adamson. *Eesti ajalugu* I. Tartu, 1935; J. Adamson. *Eesti ajalugu* II. Tartu, 1936; J. Adamson. *Ajalugu gümnaasiumile I–III*. Tallinn, 1938–39 jt.

⁶⁷³ J. Rumma. *Üldine maateadus: õpperaamat keskkoolidele*. Tartu, 1922, 1925; J. Rumma, J. Kents. *Euroopa: maateaduse õpperaamat keskkoolidele*. Tartu, 1925.

⁶⁷⁴ G. Rägo, A. Vihman. *Algebra harjutustik keskkoolile*. Tartu, 1938; J. Grüntal, G. Rägo. *Algebra: õpik keskkoolile*. Tartu, 1938.

⁶⁷⁵ Vt. näit. E. Strasburger, F. Noll, H. Schenck, A. F. Schimper. *Botaanika õpperaamat*. XVI väljaande ümber töötanud H. Fitting, H. Schenck, L. Jost, G. Karsten. Toim. H. Kaho. Tartu, 1926.

⁶⁷⁶ EAA 2100-5-277, l. 6.

⁶⁷⁷ EAA 2100-3-231, l. 34.

1933. aastal kõlas nii “Kasvatuses” kui “Üliõpilaslehes” kriitika, et “Didaktilis-metoodilise seminari osakondade juhatajaiks on isikud, kes peamiselt on saanud teadusliku ettevalmistuse oma eriaine alal, aga mitte pedagoogikas.”⁶⁷⁸ See hinnang oli kindlasti ülekohtune, arvestades nii nende koolikogemust kui eelnevalt kirjeldatud panust õppe-metoodilise tegevuse vallas.

DMS-i juhtorganiks oli valitav nõukogu, kuhu seminari juhataja kõrval kuulusid esindajad peamistest õpetajakoolitusega seotud teaduskondadest ning metoodiliste ainete õpetajad. Nõukogu valiti reeglina kaheks aastaks, kuid liikmed vahetusid kiiremini eelkõige õppejõudude koosseisu pideva muutumise tõttu. Nõukogu pädevusse kuulus seminari eelarve väljatöötamine, tegevusaruande kinnitamine, õppevahendite ja kirjanduse tellimine jt. jooksvad küsimused. Nõukogu koosolekud toimusid õppeperioodil reeglina kord kuus.⁶⁷⁹

DMS-i nõukogu erinevaid koosseise analüüsid ilmnnes, et see kattus suures osas seal õpetavate õppejõududega. Nii kuulusid 1925. a. kevadel nõukogusse: P. Põld, G. Rägo, D. Rootsmann, P. Kogermann, K. Ramul, H. Kaho, P. Treiberg (alates 1935. a. Tarvel), J. Rumma, E. Neugard ja J. V. Veski.⁶⁸⁰ Alates 1932. aastast kirjutaski seadus ette, et kõik vastava semestri metoodiliste ainete õpetajad kuuluvad ühtlasi DMS-i nõukogusse.⁶⁸¹

Kokkuvõttes kujunes didaktilis-metoodilisest seminarist esimese omariiklusperioodi jooksul kindla struktuuri ja püsiva õppejõudkonnaga üksus. Ainemetoodikute arvestatav koolikogemus ja püsiv seotus õpetajatega ning koolikogukonnaga laiemalt võimaldas arendada vastastikust koostöökultuuri. Õppejõududest kujunes tuumik ka õppemetoodilise kirjanduse loomisel, vahendamisel ja tõlgendamisel, samuti arvestati nende eksperthinnangutega nii keskkooli korraldust puudutavates küsimustes kui õppekavaloomes.

⁶⁷⁸ V. E. Poissman. Mõtteid keskkooliõpetajaist ja nende ettevalmistusest. *Üliõpilasleht*, 1933, nr. 3, lk. 48; V. E. Poissman. Meie keskkooli probleem. *Kasvatus*, 1933, nr. 3, lk. 102.

⁶⁷⁹ EAA 2100-4-135, l. 141.

⁶⁸⁰ Samas, l. 27.

⁶⁸¹ „Kesk- ja kutsekooliõpetajate pedagoogilise ettevalmistuse määrus“. *Riigi Teataja*, 1932, nr. 48, § 6.

3.4. Õppetöö- ja koolipraktika korraldus didaktilis-metoodilises seminaris

Didaktilis-metoodilisse seminari astunud üliõpilased olid juba ülikooli ajal saanud ettevalmistuse pedagoogikas vähemalt alamastme ulatuses.⁶⁸² Kui lisada siia sisseastumisel sooritatud kollokvium üldises kasvatusõpetuses, võib eeldada, et üliõpilased astusid seminari suhteliselt laiapõhjaliste teadmistega.

DMS-i ülesandeks oli anda keskkooli õpetajakutse taotlejatele eelkõige praktilist ettevalmistust. Seminari töö kestis kaks semestrit ja oli mõeldud metoodiliste küsimuste läbitöötamiseks arutluste, referaatide, vähem loengute kaudu. Selle juurde kuulus ka “tundide hospiteerimine Tartu keskkoolides, kuulatud tundide üle aruandmine, õpperaamatute analüüs ja arvustamine, proovitudunde andmine ja nende ühine hindamine.”⁶⁸³ Kuna enamik õpetajaid valmistus ette kahe-kolme aine õpetamiseks, oli üliõpilaste õppekoormus küllaltki suur. Et seminar edukalt läbida, tuli õpetajakandidaadil “korraliku osavõtu kõrval” veenda kutseksamikomisjoni ka oma pedagoogilises meisterlikkuses.

Didaktilis-metoodiline seminar lõppes kaheosalise kutseksamiga, vt. ptk. 2.6. Selle teoreetilises osas, nagu eespool juba kirjeldatud, hinnati üliõpilase pedagoogika, didaktika- ja kutseaine metoodika-alaseid teadmisi ning eksami praktilises osas tuli kutsekomisjoni ees anda proovitunnid.

Ainemetoodika loengutes ja seminarides anti ülevaade vastava valdkonna soovituslikest õppemetoditest ja olemasolevast õppevarast ehk arutleti “õppeviiside, õppeplaanide, õpperaamatute ja õppeabinõude” üle. Iga seminarist pidi põhjalikult tutvuma ja analüüsima vähemalt üht selle valdkonna õpikut.

Nii näiteks algas DMS-i keemiaosakonna metoodikakursus keemia õpetamise eesmärgi ja ülesannete ning aine rolli ja kasvatusliku väärtuse selgitamisega. Tähtsal kohal oli keemia õppematerjalide valiku küsimus eri koolitüüpides – humanitaar-, reaal-, kommertsgümnaasiumides, tööstuskoolides jne. Võrreldi keemia õpetamise programme Eesti ja teiste maade koolide õppekavades, käsitleti eri meetodeid aine esitamisel, õpetaja ja õpilase osa katsete ja vaatluste korraldamisel. Samuti võeti tähelepanu alla teadmiste kontrolli ja hindamisega seotud temaatika, ekskursioonid, seos teiste loodusteaduslike ainetega jms.⁶⁸⁴

Kõrvuti loengutega toimusid seminarid, kus arutleti üliõpilaste referaatide üle. Iga osavõtja pidi koostama kaks referaati, nendest ühe keemia metoodikas. Viimases oli temaatika küllaltki lai, käsitledes nii üldteooriat kui üksikute teemade (näiteks hapnik, raud, süsinik) õpetamisega seonduvat. Teine referaat tuli koostada keemia metoodika õpiku või keemiaõpiku retsensioonina. Selleks oli osakonnal ka võrdlemisi hea võrdkeelne metoodika-alane kirjandus nagu ka arvestatav kogu keemiaõpikuid.⁶⁸⁵

⁶⁸² ERA 1108-5-852, I. 1.

⁶⁸³ Samas, I. 2.

⁶⁸⁴ TÜ Raamatukogu KHO 55-4-62, I. 12.

⁶⁸⁵ H. Muoni. Loodusainete õpetajate keemia-alane ettevalmistamine didaktilis-metoodilises seminaris. *Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi XXIII*. Tartu: Tartu Ülikool, 1989, lk. 60.

Alates 1925. aastast olid ette nähtud ka keemia praktikumid, mida viisid läbi assistendid valdkonna professori juhendamisel.⁶⁸⁶ 1931/32 õppeaasta DMS-i keemiaosakonna aruandes märgiti siiski puudusena õpetajakandidaatide “vähest katselist ettevalmistust keemias,”⁶⁸⁷ millele hiljem enam ei osutata.

Tuginedes nii DMS-i aruannetele kui kooliinspektorite hinnangutele, rõhutas haridusministeerium alates 1930. aastate teisest poolest korduvalt, et nii aine-metoodika kui koolipraktika korralduses esineb puudujääke. Eriti heideti ette nõrka ettevalmistust võõrkeelte metoodikas. Nii on 1936. a. koolivalitsuse kirjas Tartu Ülikooli valitsusele rõhutatud, et “DMS-s peaks iga õppeaine metoodika õpetamise kursus olema tugev süstemaatiline kursus, kus selgitatakse kõiki võtteid ja aine erikülgede käsitlemise viise. Kaalumisele võiks tulla, kas ei peaks tundide külastamisele eelnema sissejuhatav kursus selleks, et DMS-st osavõtjal oleks juba tarvilised eelteadmised, mistõttu tundide külastamine ja kuulamine muutuks viljakamaks.”⁶⁸⁸ Ülikooli vastuses tõdetakse, et enamiku osakondade puhul ongi töö niimoodi korraldatud, v.a. üksikud erandid, mis ei sõltu ülikoolist. Kuna peamised etteheited olid seotud võõrkeeletõõpetajate nõrga tasemega, pandi ülikooli poolt ette vastavate lisakrediitide saamisel korraldada uusi erikursusi uute keelte foneetika ja “kooligrammatika” teemal. Ka leiti, et õpetuse kvaliteedi huvides peaks haridusministeerium “majanduslikult võimaldama tulevastele õpetajatele kestvat viibimist välismaal.”⁶⁸⁹

Koolipraktika kujunes DMS-i töökorralduse keskseks küsimuseks. Praktika koosnes tundide kuulamisest, nende analüüsimisest ja õpetajakandidaadi poolt antavatest proovitundidest. Lisaks kuulus praktika juurde õpilaste individuaalseks tööks vajalike juhiste ja ülesannete koostamine, kirjalike tööde parandamine, järelaitamistunnid nõrgematele ning õppevahendite valmistamine.⁶⁹⁰ Oluline praktika komponent oli kasvatustöö, mis seisnes peamiselt klassijuhatajatöös.⁶⁹¹ Selle raames tuli üliõpilastel osa võtta klassijuhatajatundidest ja lastevanemate koosolekutest, samuti oli ette nähtud osalemine õpilaste kasvatusprobleemide lahendamises, korrapidamises ja kooliüritustel.⁶⁹²

Kuulatavate tundide arv oli 1923/24 igas osakonnas 80, suurem osa tundide külastustest pidi toimuma esimesel semestril.⁶⁹³ Seoses rahaliste kärbetega vähendati alates 1931/32 õppeaastast “kuulatavate tundide arvu 20% ja nõuti iga kuulatud tunni kohta kirjalikku aruannet.”⁶⁹⁴ Samas aruandes rõhutas Ramul, et karmistati järelvalvet proovitundide üle ning “seminarist osavõtjaile,

⁶⁸⁶ TÕ Raamatukogu KHO 55-4-61, l. 7.

⁶⁸⁷ Samas.

⁶⁸⁸ EAA 2100-5-271, l. 124.

⁶⁸⁹ Samas, l. 127.

⁶⁹⁰ TÕ Raamatukogu KHO 55-4-62, l. 18.

⁶⁹¹ Klassijuhataja tööülesanded olid määratletud 1923. a. Haridusministeeriumi instruksiooniga avalikkude alg- ja keskkoolide ning nende asetäitvate erakoolide klassijuhatajatele. *Riigi Teataja*, 1923, nr. 90.

⁶⁹² TÕ Raamatukogu KHO 55-4-62, l. 18.

⁶⁹³ EAA 2100-5-277, l. 6.

⁶⁹⁴ EAA 2100-4-135, l. 142.

kes korduvalt ei saanud anda rahuldavat proovitudi, jäigi seminar arvestamata.”

Praktikal käidi kõigis Tartu keskkoolides, k.a. õpetajate seminaris, soovituslikud olid ka tunnivaatlused algkoolides. Praktikakorraldus nägi ette, et esmase kokkuleppe praktikakooliga sõlmis DMS-i juhataja, kes saatis vastava kirja koolide direktoritele. Kokkuleppe tundide kuulamiseks sõlmis aga iga üliõpilane ise. Pea kõik osakondade metoodikaõppejõud käisid ka ise mõnes tunnis, millele järgnes ühine arutelu seminaris. Nagu resümeeris Põld DMS-i aruandes, “maksis kõikide päältkuulamiste kohta kord, et kuulatud tunnid vastavasse vihkusse märgiti ja kooliõpetaja allkirjaga tõestati.”⁶⁹⁵ DMS-i üliõpilastele olid antud ka küsimused ja juhtnöörid, mida tunnis tähele panna ja millele vastust otsida. Nii on arhiivis säilinud 1932. aasta tunnivaatluse ja aruandluse kavad ajaloos, maateaduses, matemaatikas ja kosmograafias.⁶⁹⁶ Peale oma eriala soovitati kuulata huvitavaid tunde ka erinevate õppemeetodite kasutamisest (individuaalne tööviis, üldõpetus jne.).⁶⁹⁷

Järgnev näide pärineb 1932. aasta DMS-i ajaloo osakonna üliõpilase Alo Tilki märkmetest, kus proovitunni konspekti kõrval leidub “kava tundide päältkuulamiseks.” Nagu allolevast nähtub, on tegemist väga põhjaliku ja süsteemse tunnialüüsi juhendiga, täpselt sama detailsed on ka teiste osakondade juhised ja aruandeskeemid.⁶⁹⁸

“1. Tunni sisuline külg. Tunni teema, selle iseloom, ulatus. Tunni eesmärk, teadmised, formaalse mõtlemise arendamine; Õpetaja ja õpilaste poolt käsiteldava materjali vastavus faktilisele tõele. Materjali vastavus õpilaste arenemistasmele.

2. Tunni metoodiline külg. Tunnis tarvitatud õpetamismeetodid (lektsiiooniline, dikteeriv, akromaatiline, kateheetiline, laboratoorne või nende ühendused). Eri õpetamisviiside peale kulutatud aeg. Vana ja uue materjali sidumine, liikumine tuntust tundmatu sihis, Abinõud õpilaste isetegevuse äratamiseks, õpilaste huvi tõstmiseks ja alalhoidmiseks. Abinõud aine näitlikustamiseks. Õpiku osa õpetamise käigus.

3. Õpetaja. Tema esinemine. Valitsemine aine üle. Tema kõne täpsus, selgus, lühidus jne. Tema poolt ülesseatud küsimuste iseloom (selgus, täpsus, raskus). Tema vahekord õpilastega.

4. Õpilased. Nende üldine arenemistasapind. Aine tundmine, läbivõetud materjali mäletamine. Nende esinemine (julge, kindel, esiletükkiv, rahulik, elav, arglik, tagasihoidlik, tuim jne.). Nende osavõtt tunnist (milles ja kuidas avaldus). Nende vastused sisult ja vormilt. Õpilaste algatatud küsimused ja nende lahendamine. Õpilaste huvi aine vastu, selle ulatus, kestvus, iseloom. Õpilaste väsimus, selle ulatus, kestvus, põhjused. Väline klassi kord.

⁶⁹⁵ EAA 2100-5-277, l. 6.

⁶⁹⁶ EAA 2100-3-11, l. 1–6.

⁶⁹⁷ TÜ Raamatukogu KHO 55-4-62, l. 18.

⁶⁹⁸ TÜ Raamatukogu KHO 55-4-64, l. 57–61.

5. Tunni üldine hinnang. Kui suurel määral saavutati tunni eesmärk. Mis andis tund õpilastele teadmiste rikastamine ja formaalse mõtlemise arendamise suhtes?⁶⁹⁹

Lisaks tavapärasele tunnivaatlusele tuli osaleda näidistundides, kus mitmesuguseid metoodilisi võtteid demonstreerisid õpetajate kõrval ka DMS-i õppejõud.⁷⁰⁰

Pärast tundide kuulamist, andsid üliõpilased ka mõned harjutustunnid, mille käik ja kestvus erines osakonniti. Praktika lõppes hindelise proovitunni andmisega, millele järgnes arutelu seminari koosolekul, kus viibisid tihtipeale ka asjaomane õpetaja või koolijuht. Proovitundide arv oli suhteliselt väike: matemaatikas 4, eesti keeles, ajaloo, füüsikas, loodusteadustes, võõrkeeltes, geograafias 2, keemias ja kosmograafias 1.⁷⁰¹ Kes valmistusid kahe või kolme õppeaine õpetamiseks, pidid läbima nii tunnivaatlused kui ka andma proovitunnid igas aines eraldi.

Tollase süsteemi kitsaskohaks oli reguleerimata harjutustundide arv, mistõttu üliõpilased ei olnud hindelise proovitunni sooritamisel veel kuigi vilunud. Ilmselt seonduvad sellega ka üliõpilaste tagasihoidlikud tulemused proovitundide andmisel kutseksamil. Nagu nähtub keskkooliõpetajate kutseksami protokollidest, oli enamik proovitunde hinnatud rahuldavaga, väga harva heaga. Samuti esineb puudulikke hinnanguid.⁷⁰² Iga proovitunni protokollis sisaldus üldandmete (tunniandja, kool, klass, aeg, aine, tunni teema) kõrval ka kooli direktori ja metoodikaõppejõu hinnang.

Kuigi oma harjutuskooli rajamine ülikooli juurde oli kõneks ja läbirääkimiste temaks DMS-i loomisest peale, selleni ametlikult ei jõutudki. Alates 1934. aastast kujunes ülikooli peamiseks praktikabaasiks Tartu Pedagoogiumi keskkool.⁷⁰³ Samal ajal algasid aktiivsed otsingud sobiva harjutuskooli leidmiseks ning 1934. a. kevadel esitas Tartu linna koolivalitsus haridus- ja sotsiaalministeeriumile avalduse didaktilis-metoodilise seminari oma harjutuskooli loomiseks. Leiti, et harjutuskool võiks olla riigikooli staatuses ning sobiliku perspektiivina pakutigi välja keskkool Tartu Pedagoogiumi juures.⁷⁰⁴ Vaatamata sellele, et kõik osapooled olid pooldaval seisukohal ning teema mitmel korral laiemat meediakajastust leidis,⁷⁰⁵ ametliku TÜ harjutuskooli rajamiseni ei jõu-

⁶⁹⁹ TÜ Raamatukogu KHO 55-2-395, l. 104.

⁷⁰⁰ TÜ Raamatukogu KHO 55-4-62, l. 18; keemia valdkonnas viitab sellele ka H. Muoni. *Loodusainete õpetajate keemia-alane ettevalmistamine didaktilis-metoodilises seminaris*, lk. 62.

⁷⁰¹ EAA 2100-5-277, l. 7.

⁷⁰² EAA 2100-11-69; EAA 2100-11-70; EAA 2100-11-77; EAA 2100-11-78.

⁷⁰³ Tartu Pedagoogiumi tegutses 1932–1937, kandes enne ja pärast seda nime Tartu Õpetajate Seminar. Tartu Pedagoogiumi juures tegutses harjutuskoolina Tartu Pedagoogiumi Keskkool (1934. a. reformi alusel) ning Tartu Pedagoogiumi progümnaasium (1937. a. seadusemuutuse alusel), vt. *Haridusasutused Eestis 1919–1940*, lk. 120.

⁷⁰⁴ Ülikooli harjutuskooli avamiseks selgitatakse võimalusi. *Postimees*, 28.04.1934.

⁷⁰⁵ Tartu Pedagoogium ülikooli harjutuskooliks. Asutused pooldaval seisukohal. *Postimees*, 05.05.1934.

tud, sest kool läks uuendatud koolivõrgu kava alusel 1940. aastast sulgemisele. Vaatamata sellele kujunes see koos pedagoogiumi/ õpetajate seminari algkooliga DMS-i üliõpilaste tunnivaatluse soositud paigaks eelkõige õpetajate ja juhtkonna avatud oleku tõttu. Koolinõunik M. Raud andmetel olid TÕS-i/Tartu Pedagoogiumi harjutuskoolid erakordselt populaarsed lapsevanemate, eriti Tartu professorite ja teiste akadeemilise haridusega isikute hulgas, toetades rohkem kui teised koolid laste koduseid arenemisvõimalusi.⁷⁰⁶ Praktika kvaliteedile harjutuskoolides mõjus kindlasti positiivselt nii TÕS-i direktori J. Torki kui Tartu Pedagoogiumi direktori V. Raami kaasatus DMS-i õppegevusse. Oluline oli seegi, et J. Tork viis DMS-i pedagoogika metoodika tunnid alati läbi seminarihoones, mis andis üliõpilastele lisaväärtuse reaalse koolikeskkonna tajumisel.

DMS-i õppejõud hindasid koolipraktika tähtsust kõrgelt, samuti juhtisid sellele tähelepanu nii Põld, Ramul kui Rägo DMS-i liidritena. Rägo rõhutas, et on "aktsiomaatiliseks tõeks, et õpetajaid ettevalmistaval asutusel peab olema oma harjutuskool ja seda mitte ainult selleks, et oleks võimalik anda mõningaid katsetunde ja vaadata koolitöid külalise pilguga, vaid selleks, et praktikant saaks sellesse töösse sisse elada ja seda kõigist külgedest tundma õppida. Ideaalsel kujul peaks see harjutuskool kujunema m u s t e r - k o o l i k s, milles saab näha ja õppida seda, kuidas peab õpetama ja kasvatama."⁷⁰⁷ Selline seisukoht viitab õpetajahariduse kontseptsiooni terviknägemusele ning viinuks normaalsetes ajaloolistes oludes tõenäoliselt ka loodetud arengutele.

3.5. Õpetajakoolituse populariseerimise meetmed TÜ-s

Tartu Ülikooli immatrikuleeriti esimese omariikluse perioodil ca 20 000 üliõpilast,⁷⁰⁸ kellest "Eesti Statistika" 1940. aasta kuukirja järgi lõpetas 5751.⁷⁰⁹ Didaktilis-metoodilise seminari läbis selle tegutsemisaastate (1922–1939) jooksul 1286 üliõpilast,⁷¹⁰ kusujuures kõige arvukamad osakonnad lõpetajate arvu poolest olid: eesti keele (lõpetajaid 189), filosoofia (157), inglise keele (154) ja saksa keele osakond (136).⁷¹¹ See näitab, et keskkooliõpetajaks õppinute osakaal Tartu Ülikooli lõpetanute hulgas oli 22,4%, mis viitab üliõpilaste suurele

⁷⁰⁶ M. Raud. *Eesti kool aegade voolus* II, lk. 148.

⁷⁰⁷ G. Rägo. Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamisest. *Varamu*, 1939, nr. 6.

⁷⁰⁸ See number kajastab ülikoolis õppijaid, mitte lõpetanute arvu, vt. *Album Academicum Universitatis Tartuensis 1918–1944*, I, lk. 9.

⁷⁰⁹ *Eesti Statistika kuukiri* 1940, nr. 222, lk. 229. Andmed puudutavad perioodi 1919–1939 kohta.

⁷¹⁰ Lõpetanute arv varieerub erinevates allikates. Antud juhul on lähtutud DMS-i juhataja G. Rägo andmetest, vt. G. Rägo. Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamisest, lk. 641. *Tartu Ülikooli ajalugu* III, lk. 93, mida kordab *Universitas Tartuensis 1632–2007*, lk. 320, pakub lõpetanute arvuks 1923–38 perioodil 1282, viidates, et okupatsioonini jäänud aastatel võis lisanduda mõningane hulk lõpetajaid.

⁷¹¹ G. Rägo. Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamisest, lk. 641.

huvile õpetajakutse vastu. Oli aastaid, mil soovijaid oli oluliselt rohkem kui võimaldatud õppekohti.

Väga oluliseks hoovaks õpetajakutse populariseerimisel ja õpetajaks õppimise väärtustamisel kujunesid omariikluse algul haridusministeeriumi poolt asutatud pedagoogilised stipendiumid.⁷¹² Nende maksmist alustati 1922. aastal järgmise põhjendusega: “Kutsega keskkooliõpetajaist on meil suur puudus. Kuna ilma erilise toetuse ja ergutuseta vähe lootust on, et praeguste palgaolude ja teenistusvõimaluste juures üliõpilased end kutseks ette hakkaksid valmistama, loodi TÜ juures pedagoogiline stipendium.”⁷¹³ Kuna ülikoolis oli kehtestatud kõikides teaduskondades õppemaks, aitas see oluliselt parandada õpetajakoolituse üliõpilaste ainelist olukorda. Igal aastal määrati umbes 30–40 stipendiumit õppetöös edasijõudnud üliõpilastele, millega kaasnes kohustus töötada keskkooliõpetajana “haridusministeeriumi poolt määrataval kohal nii kaua, kui ta stipendiumi on saanud.”⁷¹⁴ Lepingu mittetäitjaid ootas stipendiumi tagasimaksekohustus.

Esimeste stipendiumide määramisel 1922. aastal lähtuti reglemendist, mis andis eesõiguse “vanema kursuse üliõpilastele ja meesüliõpilastele.”⁷¹⁵ Samuti ei olnud stipendiaatidel lubatud pidada ühtki kõrvalteenistust. Siiski on 1922. aastal vastu tulnud K. Treffneri palvele ning erandkorras anti kahele stipendiaadile õigus kuni 12 nädalatunni ulatuses HTG-s õpetada.⁷¹⁶

Esimesel aastal anti välja 23 pedagoogilist stipendiumi, sh. Richard Kleisile ladina keele alal,⁷¹⁷ Voldemar Vagale ajaloos⁷¹⁸ jne. Erialati domineerisid eesti keel (6 stipendiaati) ja ajalugu (4 stipendiaati). Stipendiumi suuruseks määrati 3000 Eesti marka kuus, pärast 1928. aasta rahareformi 30 krooni kuus.⁷¹⁹ Kõik stipendiumide taotlused ja aruanded vaadati läbi haridusministeeriumi koolivälituses ning tehti otsused stipendiumi edasimaksmise, ajutise katkestamise või lõpetamise kohta.⁷²⁰

Aeg-ajalt tuldi ministeeriumis ka stipendiumimääruse juurde tagasi, et seda oludele vastavalt muuta, nii näiteks täiendati 1923. aastal määrust järgmiselt: “Pedagoogilise stipendiumi saamiseks on eesõigus neil, kes eesti keele ja kirjanduse oma kutseaineks valinud.”⁷²¹ See kajastus kohe 1924. aasta stipendiaatide valikus, mil anti välja 42 stipendiumi, sh. eesti keeles (25), ajaloos (7), matemaatikas (5), loodusteadustes (2) inglise keeles (2), ladina keeles (1).⁷²²

⁷¹² ERA 1108-5-154, l. 11.

⁷¹³ ERA 1108-5-298, l. 104.

⁷¹⁴ EAA 2100-4-348, l. 3.

⁷¹⁵ EAA 2100-4-528, l. 21.

⁷¹⁶ Samas, l. 57.

⁷¹⁷ Samas, l. 33.

⁷¹⁸ Samas, l. 35.

⁷¹⁹ ERA 1108-5-298, l. 104; ERA 1108-5-476, l. 102.

⁷²⁰ ERA 1108-5-521, l. 129.

⁷²¹ EAA 2100-4-348, l. 54.

⁷²² ERA 1108-5-298, l. 104.

Stipendiumi sihtrühma varieeriti või muudeti vajadusel selle tingimusi. Nii näiteks vähendati 1933. aastal stipendiumi 30-lt 25 kroonile kuus “ühenduses kõikide palkade ja toetuste vähendamisega.”⁷²³ Siitpeale uusi stipendiume seoses majanduskriisi ja õpetajate üleproduktiooniga enam välja ei antud, kuid jätkati varem määratud stipendiumide väljamaksmist. 1934/35 õppeaasta haridusministeeriumi aruandest nähtub, et ülikoolis õppis veel ainult üks pedagoogika stipendiaat.⁷²⁴ Selleks ajaks oli pedagoogilisi stipendiume omistatud 124 üliõpilasele (paljudele neist mitme aasta vältel), kellest keskkooliõpetaja kutse omandamiseni jõudis 118.⁷²⁵ Enamik ülikooli pedagoogilistest stipendiaatidest kujunes 1920.–30. aastate keskkoolide juhtõpetajateks ja koolielu edendajateks. Nii näiteks sai Kleisist H. Treffneri gümnaasiumi õpetaja ja peainspektor, Vaga oli Kunstikool “Pallas” õpetaja jne.

Peeter Põllu mälestuseks ja pedagoogikaõpingute populariseerimiseks asutati 1931. aastal Tartu Ülikoolis temanimeline stipendium. Selle suuruseks oli 150 krooni ning see anti välja kord aastas filosoofiateaduskonna poolt teadusliku auhinnatöö eest pedagoogika või mõne teise filosoofiateaduskonna aine alal.⁷²⁶ Kõrvuti sellega loodi novembris 1931 ka Tartu linnavalitsuse poolt “toetusraha prof. Peeter Põllu mälestamise jäädvustamiseks ja teaduslikuks tööks pedagoogika alal.”⁷²⁷ Selle toetusraha suurus oli 300 krooni ning seda võis jagada mitme üliõpilase vahel. Mõlemad stipendiumid olid käigus 1940. aastani ja omasid suurt tähtsust mitte ainult pedagoogikaõpingute ja -teaduse populariseerimiseks, vaid valdkondlikule identiteedile laiemalt.⁷²⁸

Alates 1922. aastast anti Tartu Ülikoolis välja preemiaid parimate üliõpilaste tööde eest. Igal aastal määratleti kindlad teemad valdkondlikeks uurimistöedeks, millest silmapaistvamaid premeeriti. Pedagoogikas kujunesid auhinnatöödena esitatud uurimustest mitmel juhul hiljem magistritööd. Perioodil 1922–1940 pedagoogika auhinnatöö temaatika näitas hetkel valitsenud uurimissuundi, nii domineerisid P. Põllu ajal eesti kooli ajaloo ja karskusliikumise teemad, hiljem laienes teemade spekter ka kooliküpsuse, kutsenõustamise, laste intelligentsuse jt. uurimisvaldkondadele.⁷²⁹

Kõigi nende meetmete eesmärgiks oli tõsta õpetajaks õppivate üliõpilaste motivatsiooni, toetada pühendumist õpingutele ja seeläbi tagada nende kutsekindlust valitud erialal. See, kuidas väärtustati õpetajaks õppimist, mõjutas ka õpetajaameti prestiiži laiemalt. Haridusministeeriumi pedagoogilised stipendiumid, Peeter Põllu stipendiumid ning üleskutsed pedagoogika-alastele auhin-

⁷²³ EAA 2100-4-385, l. 36.

⁷²⁴ ERA 1108-5-778.

⁷²⁵ ERA 1108-5-750, l. 23–24.

⁷²⁶ EAA 2100-4-383, l. 1.

⁷²⁷ Samas, l. 3.

⁷²⁸ Peeter Põllu stipendium pedagoogika valdkonna populariseerimiseks taastati Tartu Ülikooli Sihtasutuse juurde 2008. aastal Haridus- ja Teadusministeeriumi toel.

⁷²⁹ Auhinnatööde teemad. *Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli ettelugemiste kavad. Tartu 1919–1927; Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli loengute ja praktiliste tööde kavad 1928–1940.*

natöödele motiveerisid noori teadustööle ja andsid ainest nii seminari- kui magistri- ja doktoritööde teemavalikul.

3.6. Püüdlused algkooliõpetajate ettevalmistamise käivitamiseks TÜ-s

Keskkooliõpetajate kaadri kujunemist ei saa vaadata lahus algkooliõpetajatest ja nende ettevalmistusest, seda peamiselt järgmistel põhjustel.

1920. aastate õpetajakoolitusele olid iseloomulikud nn. akademiseerumise tendentsid.⁷³⁰ Palju arutleti selle üle, kas senised seminarid on kõige tõhusamad institutsioonid õpetajate ettevalmistamisel ning millised võiksid olla alternatiivsed koolitusteed. Seminaride staatuse, vastuvõtutingimuste, õppeaja pikkuse ja õppekava ulatuse kõrval kaaluti ka võimalusi kogu õpetajakoolituse koondamiseks ülikoolide juurde.

Algkooliõpetajate ettevalmistust peeti nii kiireloomuliseks teemaks, et juba Vabadussõja ajal asus Eesti Ajutine Valitsus⁷³¹ avama õpetajate seminare. 1919. aastal taasavati neist kaks – Tartus ja Rakveres, uus seminar loodi Tallinnas. 1921. aastal lisandusid seminarid Võrus ja Läänemaal. Paralleelselt korralise õppetööga, alustati koheselt ka õpetajate suve- ja täienduskursustega, et lahendada pakilist vajadust eesti keelt emakeelena kõnelevate õpetajate järele. Lisaks seminaridele tegutsesid mitmete gümnaasiumide ja naiskutsekoolide juures pedagoogikaharud, mis võimaldasid samuti algkooliõpetajate ettevalmistust. Ametisolevaid algkooliõpetajaid võeti vastu ka Tartu Ülikooli juures toimuvatele kursustele, kus ainuüksi 1922. aasta täienduskursustel osales 663 algkooliõpetajat⁷³² ning aasta hiljem 566 algkooliõpetajat.⁷³³ Kui keskkooliõpetajate ettevalmistuse koondumine ülikoolide juurde oli Euroopas tavapärane, siis algkooliõpetajate kursuste läbiviimine akadeemilises ülikoolis eriti mitte. See lähendas intelligentsi algkooliõpetajatest kuni rahvusliku haritlasi liidi tippudeni ning oli kvalitatiivselt erinev tsariaegsest õpetajaharidusest.⁷³⁴

Esimesel omariiklusajal loodud seminarid olid oma staatusest keskkoolid.⁷³⁵ Nendesse võeti õppima 6-klassilise algkooli lõpetanuid, kes omandasid seminarides nii kesk- kui pedagoogilise hariduse. Õppetöö seminaris kestis kuus aastat

⁷³⁰ Vt. A. Riekkel. *Die Probleme der Lehrerbildung. Gedanken und Vorschläge*. Braunschweig, 1925; H. E. Tenorth. *Geschichte der Erziehung*. Juvenda, 2000; J. Käis. Haridusministeeriumi keskkoolide seaduseelnõu ja õpetajate ettevalmistusküsimus. J. Käis. *Kooliraamat*. Koostaja F. Eisen. 1996; J. Lattik. *Teekond läbi öö*. I. Vadstena, 1950.

⁷³¹ Eesti Ajutine Valitsus tegutses 24.02.1918 – 9.05.1919, mil selle vahetas välja Asutavas Kogus kinnitatud Eesti Vabariigi valitsuse esimene koosseis.

⁷³² EAA 2100-12-968, l. 73

⁷³³ EAA 2100-12-975, l. 1–29.

⁷³⁴ T. Karjahärm, V. Sirk. *Vaim ja võim*, lk. 81.

⁷³⁵ „Õpetajate seminaride seadus”. *Riigi Teataja*, 1923, nr. 123, § 1.

ehk aasta võrra kauem kui tavalises keskkoolis ning selle lõputunnistuse omanikul olid gümnaasiumilõpetaja õigused,⁷³⁶ sh. võimalus astuda ülikooli.

Seminarid olid tuntud tugeva praktilise suunitluse tõttu. Seda võimaldasid seminaride juures tegutsevad harjutuskoolid ning seminari lõpetanutele sisseseatud kohustuslik praktika-aasta õpetajakandidaadina.⁷³⁷ Õpetajakutse omistati pärast selle läbimist ning vastava otsuse langetas pedagoogikanõukogu koostöös koolinõunikuga. Nagu keskkooliõpetajate puhul, pikendati 1931. aastal ka siin koolis praktiseerimise aega õpetajakutse saamiseks kahe aastani.⁷³⁸

Õpetajate seminare püüti nii 1920. aastatel kui hiljemgi müstifitseerida kui Eestile ainulaadselt tõhusat institutsiooni õpetajate ettevalmistamiseks.⁷³⁹ 1920. aastatel peeti seminaride eriliseks vooruseks, et sinna võeti õpilasi otse algkoolist, kelle konkreetset mõtteviisi ei olnud gümnaasiumi abstraktne ainekäsitus ja formaalne loogika mõjutanud.⁷⁴⁰ Tänu hästisisustatud ainemetoodilistele kabinetidele, harjutuskoolide olemasolule ja püsivale õppejõudkonnale kujunesid seminaridest tugevad õpetajakoolituse keskused, mille lõpetanud paistsid silma kõrge kutsekindlusega.

Seminaride arengu ebastabiilsuse tingis asjaolu, et juba nende loomisest peale oli mõjukate haridustegelaste hulgas tuliseid seminaride vastaseid, näiteks koolidirektorid H. Bauer, N. Kann, kooliinspektor ja Tallinna seminari direktor A. Kuks, haridusministrina seminarireformi algataja J. Lattik. Seminare peeti kulukaiks, vasakpoolsete vaadete taimelavaks,⁷⁴¹ samuti leiti, et seminari õppima asumine eeldab liiga varast kutsevaliku otsust. A. Kuksi andmetel oli enamik sisseastujaid vaid 12–14-aastased, kellest paljud pidid seminaris õppides elama kodust kaugel ja kehvades oludes.⁷⁴² J. Lattik lisas: ”Väike laps visatakse kooli ja lüüakse märk otsaette, et sinust saab koolmeister. Võib-olla olnuks tal rohkem annet mõne teise elukutse jaoks.”⁷⁴³ Ka pidas Lattik kahjulikuks seminaristide eraldatust üldhariduskoolist, pidades neid kui ”kloostri kasvandikeks, kelle silmapäär suletakse ühekülgsede raamide vahele.”⁷⁴⁴

Nii seminarid ise kui ka õpetajaskond laiemalt astusid seminaride kaitseks välja, mis tekitas ühiskonnas laiaulatusliku diskussiooni. Eriti innukalt kaitsesid

⁷³⁶ „Õpetajate seminaride seadus”. *Riigi Teataja*, 1923, nr. 123, § 21.

⁷³⁷ Samas, § 15.

⁷³⁸ „Õppejõudude teenistuse seadus”. *Riigi Teataja*, 1931, nr. 59, § 10.

⁷³⁹ V. Sirk. Õpetajate seminar 1920.–1930. aastatel – haridusprobleem Eestis ja mujalgi. *Tuna. Ajalookultuuri ajakiri*, 2001, nr. 3, lk. 40.

⁷⁴⁰ J. Käis. Algkooliõpetajate ettevalmistuse pedagoogilised ja sotsiaalsed alused. *Kasvatus*, 1930, nr. 5, lk. 230–231.

⁷⁴¹ A. Kuks. Algkooli õpetajate kutseline ettevalmistus. *Kasvatus*, 1922, nr. 16, 17.

⁷⁴² Rahvalalgustajate “töökoda”. Seminari õpilaste vilets seisukord. *Vaba Maa*, 1925, 27.03.

⁷⁴³ J. Lattik. *Teekond läbi öö* I. Vadstena, 1950, lk. 254.

⁷⁴⁴ Samas.

seminaride püsijäämist Tartu seminari direktor Juhan Tork⁷⁴⁵ ja Võru seminari direktor Johannes Käis.⁷⁴⁶

Eraldi teemavaldkonna seminare puudutavas diskussioonis moodustas pedagoogiliste kursuste maht ning algkooliõpetajate teadusliku ja praktilise ettevalmistuse sügavus. Õpetajakoolituse akadeemiline staatus oli samal ajal päevakorral nii Euroopas kui Ameerika Ühendriikides, kus avaldusid tendentsid koondada õpetajakoolitus kõrgematesse, keskkooli baasil töötavatesse õppeasutustesse ning õppeaja pikendamisele.⁷⁴⁷ Sellega seoses tundub ka antud töö autorile 1920. aastate teise poole diskussioon seminaride ümber rõhutatult poliitiline, milles sisulised taotlused on jäänud tagaplaanile. Üheks näiteks, et tegemist ei olnud ainuüksi hariduspoliitilise võitluse ja isikutevahelise vastuoluga, on 1928.–29. aastal toimunud pikemad läbirääkimised haridusministeeriumi ja Tartu Ülikooli vahel, kus arutleti võimaluse üle koondada ka algkooliõpetajate ettevalmistus ülikooli juurde. Ministeeriumi 1928. aasta pöördumises ülikooli poole osutatakse, et algkooliõpetajate ettevalmistuse küsimus on aktuaalne kõigis maades ning Eesti lahendus õpetajate seminaride näol ei pruugi olla lõplik. Soovitakse kaaluda ka teisi valikuid, eelkõige ”algkooli õpetajate teaduslikku ettevalmistust ülikoolis.”⁷⁴⁸ Raskusena nähakse algkooliõpetaja kutse omistamisega seotud praktilise ettevalmistuse küsimusi, sest “viimase lahendamine vajaks mõne uue asutuse loomist ülikooli juurde (mitmetüübilised katsekoolid) ja koosseisude täiendamist.”⁷⁴⁹ Ministeeriumi pöördumises formuleeritakse ülikoolile konkreetne ettepanek, mille kohaselt võiks ülikoolis olla ka spetsiaalne algkooliõpetajaid ettevalmistav stuudium, mis võimaldaks kõrghariduse ka tulevastele algkooliõpetajatele.⁷⁵⁰ Nad “saaksid põhjaliku teadusliku ettevalmistuse pedagoogikas ja sellega seotud aineis TÜ-s ühes selle praktikaga ... selle kõrval jääksid seminarid alles ja ülikoolil ei lasuks kohustust anda õpetajate kandidaate mingil kindlal määral, vaid ainult võimaluste piires.”⁷⁵¹ Ministeerium ei välistanud jätkuarenguna võimalust kõigi seminaride koondamiseks ülikooli juurde.

P. Põld, kes edastas antud diskussioonis filosoofiateaduskonna seisukohti, nägi algkooliõpetajate ettevalmistamisel ülikooli juures mitmeid piiravaid asjaolusid. Ta leidis, et kehtiva ülikooli põhikirja ja õpetajate ettevalmistuse korralduse juures ei ole võimalik teostada sisseastujate vajalikku selektsiooni, veendumaks isiksuse sobivuses õpetajatööks, mis on iseäranis tähtis algkooliõpetaja puhul. Samuti pidas Põld piiravaks faktoriks pikka õppeaega ülikoolis, rõhuta-

⁷⁴⁵ J. Tork. *Seminaride kaitseks*. Tartu, 1925.

⁷⁴⁶ J. Käis. Algkooliõpetajate ettevalmistuse pedagoogilised ja sotsiaalsed alused. *Kasvatus*, 1930, nr. 5; J. Käis. Avalik kiri härra N. Kannile “Päevalehes” nr. 80 avaldatud kirjutise puhul “Õpetajate ettevalmistusest algkoolis.” *Päevaleht*, 1934, 5.04.

⁷⁴⁷ D. Labaree. An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University, lk. 290-291.

⁷⁴⁸ EAA 2100-4-587 l. 1.

⁷⁴⁹ Samas.

⁷⁵⁰ Samas, l. 14.

⁷⁵¹ Samas, l. 1.

des, et “ainuke võimalus noori algusest peale algkooliõpetajaks meelitada oleks lühem studiumi aeg, näiteks 2–3 aastat”.⁷⁵² Ülikooli seadustest lähtuvalt oleksid need õppijaid aga “studiumi katkestanud”, mis ei tagaks kõrgemat haridust ega vastavat diplomit. Ka ei näinud Põld võimalust ülikoolis dubleerida klassiõpetaja ettevalmistust selliselt nagu seda seminarides tehakse. Küll aga pidas ta mõeldavaks, et algkooliõpetajaid valmistatakse ette teatud ainerühmade jaoks, nagu keeled ja ajalugu, matemaatika ja loodusteadused. Pedagoogilises teoorias “peaksid nad aga samades ainetes töötama kui keskkooli õpetajad.”⁷⁵³

Ülikooli valitsus pöördus ka teiste teaduskondade poole seisukoha võtmiseks algkooliõpetajate ettevalmistamise küsimuses. Põhjaliku ja analüüsiva kirjaga vastas matemaatika-loodusteaduskonna õppejõud G. Rägo, kes võttis selle ettepaneku suhtes positiivse ja innuka hoiaku. Oma ”Memorandumis algkooliõpetajate ettevalmistamise asjus TÜ-s“ (1928) visandas ta koguni näitliku õppekava algkooliõpetajate studiumiks.⁷⁵⁴ Samuti pidas ta vajalikuks uue õppeasutuse (pedagoogiline seminar, instituut vms.) loomist ülikooli juurde, millest saaks ühtlasi “meie kooliküsimuste teadusliku uurimise keskasutus”. Eriti toonitas ta seda, et akadeemilise haridusega jõudude juurdevool algkooliõpetajate perre ei jäta kogu koolisüsteemile tervendavat mõju avaldamata. Ka hindas Rägo kõrgelt akadeemilise haridusega õpetajate hilisemat üleminekuvõimalust algkoolist keskkooli, rõhutades: “Kasvatajaks saadakse peamiselt algkoolis ja neist on meie keskkoolil karjув puudus. Jõudude vahetus alg- ja keskkooli vahel oleks ühtlasi võimsaks abinõuks kontakti hoidmiseks selle kahe kooliastme vahel, mis praegu tegelikult kadunud.”⁷⁵⁵

Ka ülikooli valitsus võttis algkooliõpetajate ettevalmistamise küsimuses TÜ juures soosiva hoiaku, vastates haridusministeeriumile, et see on “tervitatav ja teostatav”. Küll tuleks aga ellu kutsuda mõned uued tugistruktuurid ning luua uued õppejõudude kohad, sh. pedagoogika dotsentuur.⁷⁵⁶

Pikkadele aruteludele vaatamata ühisotsusele algkooliõpetajate ettevalmistamise asjus ülikoolis siiski ei jõutud. Ometi näitasid need läbirääkimised, et haridusministeerium oli valmis ja avatud otsima sisulisi lahendusi algkooliõpetajate hariduse kaasajastamiseks. Kindlasti andis selleks inspiratsiooni ja mõtteainet ka Lääne-Euroopas toimuv elav arutelu õpetajate ettevalmistamise erinevate teede ümber. Samal ajal kui Eestis käis äge poleemika seminaride sulgemise üle, toimusid sarnased arutelud Preisimaal, vt. ptk. 1.3.2. Weimari Vabariigis (1919–1933) võeti 1920. aastatel suund õpetajate seminaride sulgemisele ning algkooliõpetajate ettevalmistus viidi ülikoolide juurde.⁷⁵⁷ Võib järeldada, et tihedad kontaktid Saksamaaga olid ka Eestis suunaandjaks püüdele algkooliõpetajate ettevalmistust teaduslikumalt suunitleda.

⁷⁵² EAA 2100-4-587, l. 23.

⁷⁵³ Samas, l. 24.

⁷⁵⁴ Samas, l. 42–49.

⁷⁵⁵ Samas, l. 49.

⁷⁵⁶ Samas, l. 52.

⁷⁵⁷ *The Yearbook of Education. The Education and Training of Teachers*, lk. 256.

Ka õpetajate seminaride reformidejada järgmise etapi juures võib täheldada Saksamaa mõjutusi. See on seotud Tallinna (1928) ja Tartu (1932) pedagoogiümide loomisega. Viimased olid kaheaastase kursusega õppeasutused, kuhu võeti gümnaasiumi lõpetanud ning mis andsid algkooliõpetaja ettevalmistuse.⁷⁵⁸ Käisi hinnangul olidki Eestis loodud pedagoogiümide otseseks eeskujuks Preisi pedagoogilised akadeemiad.⁷⁵⁹ Paraku ei tahtud neid õppeasutusi oma sünnimaalgi sobiva õppevormina tunnustada ja enamik neist tegutses vaid lühiajaliselt ning suleti 1930. aastate esimesel poolel.

Nii jäi pedagoogiümide eluiga ka Eestis väga lühikeseks, nende rolli ja sisu osas kerkisid sarnaselt Preisimaaga peagi kahtlused ning 1937. aastal asutati nende asemele uuesti Tallinna ja Tartu õpetajate seminarid.⁷⁶⁰ Uued seminarid olid kõrgema astme kutsekooli staatuses. Õppima võeti "keskkooli lõpetanud" (tollase koolikorralduse järgi vähemalt 9-klassilise hariduse omandanud) ning seminaristide õppeajaks kehtestati neli aastat.⁷⁶¹ Sellega oli Eestis jõutud algkooliõpetajate koolituse mudeli juurde, mis oli iseloomulik ka paljudele Lääne-Euroopa riikidele, kus algkooliõpetajaks valmistumise eeltingimuseks oli omandatud põhiharidus ning õppeajaks kolme-nelja-aastane seminari- või kolledžistuudium.

Kogu esimese omariikluserioodi vältel valmistati Eestis ette ligi kaks ja pool tuhat lasteaia- ja algkooliõpetajat. Tollase statistika kohaselt olid neist 1694 lõpetanud õpetajate seminari (naisõpetajate osakaal 68,1%) ning 346 olid lõpetanud 2-aastase pedagoogiümi (naisõpetajate osakaal 56%).⁷⁶² Vaatamata vastuoludele, pidevale poleemikale ja reformidele andis "õpetajate seminaride ajastu" märkimisväärse panuse algkooliõpetajate ajakohasesse ettevalmistusse. Tugevad harjutuskoolid tagasid seminaride lõpetanutele head kutseoskused ning kõrge kutsekindluse. Oluline oli ka õpetajate seminaride ja ülikooli koostöö. Seda eriti 1930. aastatel, kui need kaks kogukonda probleemide tõttu Eesti Õpetajate Liidus üha enam vastandusid. Seetõttu omas erilist rolli J. Torki ja V. Raami panus, kes nii ülikooli praktikajuhendajatena kui seminari direktoritena suutsid olla ühendavaks lüliks alg- ja keskkooliõpetajate koostöös.

3.7. Keskkooliõpetajate ettevalmistamisel ilmnenuid probleemid ja nende lahendamiskatsed

Vähese kogemuse, nappide inim- ja majanduslike ressursside ning range riikliku reguleerituse tingimustes osutus õpetajate tervikliku esmakoolituse kujundamine keeruliseks.

⁷⁵⁸ „Pedagoogiümide seadus”. *Riigi Teataja*, 1931, 43.

⁷⁵⁹ J. Käis. Algkooliõpetajate ettevalmistuse pedagoogilised ja sotsiaalsed alused. *Kasvatus*, 1930, nr. 5.

⁷⁶⁰ Tartu seminari avamine. *Riigi Teataja*, 1938, nr. 46, § 3; Tallinna seminari avamine. *Haridusministeeriumi Teataja*, 1937, lk. 235.

⁷⁶¹ „Õpetajate seminaride seadus”. *Riigi Teataja*, 1937, nr. 46.

⁷⁶² *Eesti Statistika*, 1940, nr. 222 (5), lk. 227.

Üks osa probleeme oli seotud TÜ didaktilis-metoodilise seminari ebaselge staatuse ja alluvussuhte küsimusega (vt. ptk. 3.2.), mis takistas paindlikke muutusi DMS-i vastuvõtutingimustes ning üliõpilaste selektsioonis.

Teine probleemidering tulenes rahaliste vahendite nappusest, eriti seoses majanduskriisiga 1930. aastate esimesel poolel. See tekitas tõrkeid õpingute korralduses, sest ootamatud piirangud DMS-i osakondade avamisel tõid kaasa ebakindluse nii üliõpilastele kui õppejõududele.

Kolmas osa probleeme oli seotud valdkondliku kompetentsi ning ülikoolisese töökorralduse ja -suhetega. Alates 1930. aastatest hakkasid ainemetoodikud kurtma DMS-i õppima asunute kehvade erialateadmiste üle, samuti viitas puudustele üliõpilaste ainealastes eelteadmistes ja ülikooli tegevusetusele selles vallas ka haridusministeerium.

Nagu osutatud ptk. 3.2, täheldas Põld didaktilis-metoodilise seminari töös vajakajäämisi juba selle esimese tööaasta kokkuvõttes. Õppe-metoodilise kirjanduse nappuse kõrval tõi ta välja eelkõige probleemi, et DMS-i üliõpilased on liialt koormatud teiste töödega, peamiselt eksamiteks valmistumisega oma põhiainetes.⁷⁶³ See viis ettepanekuni muuta 1922. aastal kinnitatud korraldust üliõpilaste vastuvõtutingimuste osas. Kui DMS-i loomisel lubati seminari kuulajaks ka üliõpilasi, kel ainealased õpingud veel pooleli, siis 1925. a. muudatusega eeldati seminaristidelt “vastavates kooliainetes ülikooli lõpetamist” (vt. lisa 3). Peale selle täpsustati seminari astumise eeltingimusi, milleks olid filosoofiateaduskonna juures sooritatud eeleksamid pedagoogilistes distsipliinides ning suuline sisseastumiskollokvium. Täpsemalt määratletud eeleksamid pidid tagama, et üliõpilased juba ülikoolistuudiumi alguses oma õpinguid eesmärgipäraselt kavandaksid ning õpetajakoolitusse jõuaksid selleks tööks motiveeritud tudengid.

Siiski ei viinud see soovitud tulemuseni ning aasta-aastalt ilmus Põllu kirja-desse üha enam murelikke noote seoses “üliõpilaste kehva tasemega.” Oma kriitikaga jõuab ta ülikooli üldiste sisseastumistingimuste juurde, mis lubavad piirata vastuvõttu võistluseksamite kaudu vaid juhul, kui sisseastujaid on rohkem, kui neid vastu võetaks.⁷⁶⁴ Nii on keskkooliõpetajaks pürgijate seas “võrdlemisi suur protsent niisuguseid, keda kas ülepea mitte või ainult hädapärast õpetaja ametisse võiks lasta, sest nad oma annete või kalduvuste poolest sinna ei sünni. Puuduvad kasvataja loomulikud eeldused, teistel üldteadmised ja oskused, kandidaatide hulgas leidub isegi füüsilisi invaliide, kel puudub liikmeid või kes kannatavad rääkimisvigade all või kes põevad tuberkuloosi.”⁷⁶⁵ Niisiis oli Põld mures olukorra pärast, kus inimesi lubati 5–7 aastat (nii kaua õppisid ülikoolis keskkooliõpetaja kutse taotlejad) oma elukutse sihis töötada ja alles siis selgus, et ta valitud alale ei sobi. Põld kirjutas nii filosoofiateaduskonna dekaanile kui haridusministeeriumile adresseeritud kirjas: “Ei tohiks sallida, et inimliku halastuse pärast lastakse õpetajana lapsi kujundama keegi sel

⁷⁶³ EAA 2100-5-277, l. 7.

⁷⁶⁴ „EV Tartu Ülikooli seadus“. *Riigi Teataja*, 1925, nr. 122/123, § 78.

⁷⁶⁵ EAA 2100-5-277, l. 66.

põhjusel, et tal pika hariduspüüdmise järel muud peale hakata ei ole.⁷⁶⁶ Oma murelikus pöördumises tõdeb Põld, et vastutus keskkooliõpetajate ametikõlblikkuse eest langeb eelkõige ülikoolile, kes ebaloomuliku seisukorra vastu pole häält tõstnud. Niisiis kajastub selles 1929. aasta mais dateeritud kirjas range nõue õpetajakoolituse ümberkorraldamiseks eelkõige tõhusama selektsiooni teel.

Sellega oli päevakorda tõstetud erakordselt oluline teema, mis andnuks tavaloludes tugeva ja argumenteeritud sisendi õpetajahariduse reformimiseks, arvestades ka ühiskondlik-poliitilist olukorda, sh. majanduskriisi süvenemist ning õpetajate üleproduktsooni. Kahjuks nii ei läinud, sest olud mõlemal läbirääkimiste rindel olid ebasoodsad. Haridusministeeriumis vahetusid ministrid ja teemat valdavad juhtivad ametnikud. Ülikool kaotas aga Peeter Põllu ootamatu lahkumise tõttu 1930. aastal oma eestkõneleja õpetajakoolituse küsimustes ning sellest toibumine ja õpetajakoolituse järjepidevuse taastamine võttis aega.

Kui 1930. aasta sügisest tuli DMS-i juhtimine üle võtta K. Ramulil, osutas ta juba esimesest tööaastast kokkuvõtteid tehes samadele probleemidele, millele Põld oli aasta tagasi tähelepanu juhtinud. Endiselt oli päevakorras seminari staatuse ja vahekorra selgitamine ülikooli ning ministeeriumiga ja keskkooliõpetajate selektsiooni küsimus. Viimase kohta tõi Ramul siiski näiteid ka juhtumitest, mil üliõpilasi ei ole seminari vastu võetud: “ühel nõrk nägemine, teine isiklike omaduste tõttu õpetaja tööks mittekohane.”⁷⁶⁷ Samuti oli keeldutud seminari arvestamast mitmel üliõpilasel, kes on kollokviumitel nõrgaks osutunud, ei ole korduvalt andnud rahuldavalt proovitundi jne. Kokkuvõtlikult tõi Ramul takistustena välja kaks põhjust: “1) paljude seminarist osavõtjate nõrk teadusline andekus ja puudulik teoreetiline ettevalmistus omal alal ning 2) paljude seminarist osavõtjate nõrk pedagoogiline anne.”⁷⁶⁸ Siin tunnistas Ramul ühe probleemina ka “üksikute ülikooli õppekavade puudulikku kohandamist keskkooliõpetajate ettevalmistamise nõuetele.”⁷⁶⁹ Lahendusena nägi DMS-i juhataja pöördumist nii filosoofia- kui ka matemaatika- ja loodusteaduskonna poole, sooviga täiendada õppekavasid praktikumide ja seminaridega kooskõlas keskkooliõpetaja kutsenõuetega. Selle kõrval rõhutas Ramul aga vajadust ka lähema kontakti järele haridusministeeriumiga, soovides näha ministeeriumi esindajaid osalemas nii DMS-i nõukogu koosolekul kui proovitundide hindamisel.⁷⁷⁰

Alates 1930/31 õppeaastast hakkas haridusministeerium riigitulude üldise vähenemise tõttu koondama ka ülikoolis toimuvat õpetajakoolitust. Ülikoolile tehti ülesandeks asuda nii õppekohtade kui koosseisude vähendamisele.⁷⁷¹ Rahaliste probleemide leevendamise abinõudena pakuti nende erialade õpetajate

⁷⁶⁶ EAA 2100-5-277, l. 68.

⁷⁶⁷ EAA 2100-4-151, l. 55–56.

⁷⁶⁸ Samas, l. 57.

⁷⁶⁹ ERA 1108-5-732, l. 2.

⁷⁷⁰ Samas.

⁷⁷¹ ERA 1108-5-521, l. 8–9.

ettevalmistamise katkestamist, mille puhul on aineõpetajaid liiga palju. Haridus- ja sotsiaalministeeriumi andmetel olid 1933. a. sellised ained ajalugu, vene keel, loodusteadus, keemia ja maateadus.⁷⁷²

Keskkooliõpetajate üleproduktsooni väitega hakati õigustama 1930. aastate piiranguid mitmete DMS-i osakondade töös. Nii katkestati ajalooõpetajate ettevalmistus kolmel õppeaastal: 1933/34 õa.,⁷⁷³ 1935/36 õa.,⁷⁷⁴ 1936/37 õa.⁷⁷⁵ Samuti katkestati 1931. aastal kolmeks aastaks (kuni 1934) võimlemisõpetajate ettevalmistus TÜ-s, kuna ministeeriumi andmeil “kutsega võimlemisõpetajatest enam puudust ei tunta.”⁷⁷⁶

Eriti probleemseks kujunes haridusministeeriumi korraldus peatada DMS-i võõrkeelte osakonna tegevus.⁷⁷⁷ Grupp inglise ja saksa keele üliõpilasi kaebasid juhtumi koguni riigikohtusse, kus 1932. aastal toimus kohtuprotsess DMS-i inglise ja saksa keele osakonna sulgemise asjus. Kuigi riigikohus jättis õiguse haridusministrile ning lubas seminari keelte alal suletuks jätta,⁷⁷⁸ tõi järjekordne ministrivahetus uued tuuled ning H. Kukke korraldusel taasavati võõrkeelte osakond 1933. aasta kevadsemestril. Sellega oli üliõpilastel võimalik endise haridusministri Hünersoni korralduse tõttu katkestatud tööd uuesti jätkata.⁷⁷⁹ Siiski püüdis haridusministeerium siitpeale järjekindlamalt piirata uute õppekohtade avamist, survestades ülikooli kasutama tõhusamaid meetmeid tulevaste õpetajate varasemaks selektsiooniks, eesmärgiga vähendada üliõpilaste arvu.

Haridusministeeriumi kulude kokkuhoidmise meetmed tekitasid ülikoolis palju pahameelt. Ühelt poolt sattusid keerulisse olukorda üliõpilased, kes olid valinud endale keskkooliõpetaja kutse erialal, kus ootamatult viimase etapi ettevalmistust ei toimunudki. Teiselt poolt oli raske kavandada õppetööd ja lektorite koormust, mistõttu nii teaduskondade esindajad kui DMS-i juhataja võtsid kindla seisukoha, et üksikute osakondade sulgemist ei saa otsustada igal aastal eraldi, vaid seda tuleb teha kindla kava järgi, sellest ülikooli pikemalt ette teavitades.⁷⁸⁰

Majandusliku kokkuhoiu ja selektsiooni teema juures kerkis üles ka õpetajaks pürgijate soolise tasakaalu probleem. Nii vaidles TÜ professor ja DMS-i õppejõud H. Kaho vastu loodusloo õpetajate üleproduktsooni etteheitele 1933. aastal. Ta osutab pigem probleemile, et “viimase kolme aasta jooksul on lõpetanud 18 nais- ja kõigest 3 meesõpilast. Vabanevatele õpetajakohtadele eelistatakse aga kõikjal meesõpetajaid, kes looduslooliste ainete õpetamisel aktiivsemad on ja neil rohkem kalduvust on oma ainet õpetada katselisel alusel”. Edasi väidab Kaho, et loodusteaduste valdkonnas on tegemist pigem naisõpetajate

⁷⁷² ERA 1108-5-732, l. 65.

⁷⁷³ EAA 2100-11-84, l. 2.

⁷⁷⁴ Samas, l. 33.

⁷⁷⁵ EAA 2100-11-85, l. 5.

⁷⁷⁶ ERA 1108-5-521, l. 8.

⁷⁷⁷ EAA 2100-4-135, l. 143

⁷⁷⁸ Ülikooli saksa- ja ingliskeele seminarid jäävad suletuks. *Postimees*, 1932, 08.10.

⁷⁷⁹ Uute keelte didaktilis-metoodiline seminar avatakse. *Postimees*, 1933, 15.02.

⁷⁸⁰ EAA 2100-4-135, l. 147–149.

üleproduksiooniga ja vältimaks “ebaloomuliku arvulise vahekorra edasiarene-
mist mees- ja naisõpetajate vahel, tuleks edaspidi seminari vastuvõtmist toime-
tada mitte ainult kõvema selektsiooni teel, vaid ka meeskandidaatidele võrdseil
eeldusel seminari astumisel eesõigus anda.”⁷⁸¹

Haridusministeerium ei võtnud õpetajaks pürgijate soolise jaotuse teemal
seisukohta, küll aga sõnastati 1932. aastal varasemast palju selgemini didaktilis-
metoodilise seminari staatus, õppekavade ja õppejõudude kinnitamise kord.
Siiani oli mitmetimõistmist tekitanud DMS-i loomisel vastu võetud kord, mille
kohaselt “Didaktilis-metoodiline seminar kuulub filosoofiateaduskonna päda-
googika õpetooli juure.”⁷⁸² Olukorras, kus pedagoogika õppetool oli aga alates
1930. aastast olnud täitmata ning 1925. aasta keskkooliõpetajate ettevalmistuse
korraldus⁷⁸³ ning DMS-i põhikiri ülikooli seadusega kooskõlastamata,⁷⁸⁴ tuli
haridusministeeriumil DMS-i staatuse kohta seisukoht võtta. Nii määratletigi
1932. aasta määrusega DMS kui “ülikooli juures asuv Haridusministeeriumi
asutis”, mis allus oma tegevuses ülikooli valitsusele.⁷⁸⁵ Sellega lihtsustus
oluliselt õppejõudude kinnitamise kord, sest korraliste õppejõudude puhul ei
olnud selleks enam tarvis ministeeriumi kinnitust. Küll jäid määruse järgi
endiselt haridusministri kinnitada kõik tunni- ja õppekavad, samuti kooli-
praktika kord.

Ülikooli-poolsetele korduvatele pöördumistele seoses üliõpilaskandidaatide
selektsiooni vajadusega, tuli haridusministeerium vastu sedavõrd, et võimaldas
DMS-i kandideerijaid hinnata vastavalt “Õppejõudude tervisliku seisukorra
määrusele.”⁷⁸⁶ Esmakordselt fikseeriti sisuliste ja korralduslike regulatsioonide
kõrval õpetaja ja õpetajakandidaadi tervisliku seisukorra nõuded, mis tänapäeva
seisukohalt hinnatuna on küllaltki diskrimineerivad. Nii loetles määrus üles
“defektid, mis takistavad õpetajaameti pidamist.” Nende hulka kuulusid kõne-
defektid (sh. kogelemine, pudistamine), kuulmise puudulikkus üle 25%, näge-
mise puudulikkus üle 50% nagu ka mitmed nakkavad või kroonilised haigu-
sed.⁷⁸⁷ Nüüdsest pidi õpetajakutse taotleja esitama kutseeksami komisjonile
arstitõendi oma tervisliku seisundi kohta. Tartu Ülikooli poolt eeldati lisaks
seda, et õpetajakutse taotleja on enesekriitiline selliste omaduste suhtes nagu
“kehaline, eriti kõneaparaadi vastupidavus, vaimuanded ja karakterikindlus.”⁷⁸⁸

1930. aastate teisel poolel kerkib ülikooli õpetajakoolituse aadressil üles rida
etteheiteid, millele viitavad nii ministeerium, keskkooliõpetajate ettevalmistu-
sega otseselt seotud (J. Tork, G. Rägo) kui ka mitteseotud isikud (J. Käis, O.

⁷⁸¹ EAA 2100-4-135, l. 145–146.

⁷⁸² Samas, l. 16.

⁷⁸³ *Riigi Teataja*, 1925, nr. 169/170.

⁷⁸⁴ EAA 2100-4-151, l. 30.

⁷⁸⁵ „Kesk- ja kutsekooliõpetaja pedagoogilise ettevalmistuse määrus“. *Riigi Teataja*, 1932, nr. 48, § 4.

⁷⁸⁶ *Riigi Teataja*, 1932, nr. 1.

⁷⁸⁷ „Õppejõudude tervisliku seisukorra määrus“. *Riigi Teataja*, 1932, nr. 1, § 2.

⁷⁸⁸ J. Tork. Õpetajakutsele ettevalmistamisest Tartu Ülikoolis. *Üliõpilase käsiraamat*, 1931, lk. 88.

Loorits, P. Hinnov⁷⁸⁹). 1938.–39. aastal leidis teema ka laiema meediakajastuse, mille iseloomustamiseks tõdes Käis koguni nii: “See mõtetevahetus läks nii teravaks, et aegadel, mil auhaavamise pärast kahevõitlusele mindi, oleks asi kindlasti lõppenud just niiviisi.”⁷⁹⁰

Sellega taaskerkisid probleemid, millele Põld oli viidanud kümme aastat tagasi – motiveeritud üliõpilaste vähesus, puudulik selektsioonimehhanism ning metoodikaõppejõudude nappus. Laiema diskussiooni algatas haridusministeeriumi koolivalitsus, kes heitis ette liialt teaduslikku ainekäsitlust ülikoolis. Sellega seoses paluti kaaluda võimalust õpetajakutset taotlevad üliõpilased esimesest õppeaastast peale eraldi gruppidesse paigutada. Eriti soovitati seda võõrkeelte alal, kus vastlõpetanud keskkooliõpetajate teadmised kõige puudulikumaks tunnistati.⁷⁹¹ Samuti kurdeti pöördumises ainetööd ja koolipraktika senise korralduse ja sisuliste puuduste üle. Kuna endiselt ei paistnud lahendust üliõpilaste selektsiooni probleemile, tundis ministeerium muret, kuidas korraldada õpetajate ettevalmistust, et juba studiumi jooksul selguks kandidaadi sobivus valitud ametialale.⁷⁹²

Nendele märkustele ja ettepanekutele ootas ministeerium ka ülikoolipoolset vastukaja. Kuna peamised etteheited puudutasid filosoofiateaduskonda, moodustati seal komisjon, koosseisus P. Haliste, A. Oras, K. Ramul, A. Saareste ja dekaan P. Tarvel. Komisjon võttis ministeeriumi ettepanekute suhtes küllalt tõrjuva hoiaku ning asus kaitsma senist traditsiooni õpetajate ettevalmistamisel. Komisjon ei pidanud mingil juhul võimalikuks jagada üliõpilasi studiumi algusest peale akadeemiliseks ja pedagoogiliseks haruks. Seda põhjusel, et filosoofiateaduskonnas “valmistuvadki enamus üliõpilastest õpetajakutseks, mistõttu kindlat vahetegemist oleks väga raske teha”.⁷⁹³ Lisaks tõdes komisjon, et enamik filosoofiateaduskonna õppekavasid ongi “koostatud pea täielikult eesmärgiga teenida tulevaste gümnaasiumiõpetajate ettevalmistust.” Võõrkeelte alal oli filosoofiateaduskond ülikooli valitsuse kaudu esitanud juba varem haridusministeeriumile rea ettepanekuid praktilise keeleoskuse tõstmiseks. Peamiselt taotleti lisafinantseerimist uute erikursuste korraldamiseks foneetika, kooligrammatika jt. teemadel, samuti küsiti tulevastele keeleõpetajate stipendiume välismaal õppimiseks,⁷⁹⁴ mis senini aga ministeeriumi poolt tähelepanuta olevat jäänud.

Igipõlise teema kohta üliõpilaste tõhusamaks selekteerimiseks toonitas komisjon järgmist: “Veel pole olemas rahuldavaid tulemusi andvaid objektiivseid meetodeid, mis võimaldaksid juba ette kindlaks teha, kuivõrd keegi enda omaduste poolest sobiks õpetaja kutsele. Loomulikult püütakse ülikooli studiumi jooksul õppetöös välja selgitada nii üliõpilase pedagoogilisi kui teaduslikke

⁷⁸⁹ P. Hinnov. Meie keskkool ja hariduse eesmärgid. *Akadeemia*, 1940, nr. 3.

⁷⁹⁰ J. Käis. Keskkooliõpetajate ettevalmistus. *Postimees*, 1939, 23.02.

⁷⁹¹ EAA 2100-5-271, l. 124.

⁷⁹² Samas.

⁷⁹³ Samas, l. 127.

⁷⁹⁴ Samal teemal varasemat pöördumist vt. EAA 2100-4-135, l. 203–204.

võimeid. See on siiski võimalik selle isiku praktilise pedagoogilise tegevuse najal pikema aja jooksul.⁷⁹⁵ Seega püüdis komisjon selgitada ja põhjendada seniseid probleeme õpetajate ettevalmistamisel, osutamata siiski mingitele reaalsele meetmetele. Tõenäoliselt oodati radikaalsemaid muutusi DMS-i uuel juhatajalt, 1936. aastal ametisse seatud matemaatikaprofessor G. Rägolt.

Vastates ministeeriumi etteheidetele, võttis Rägo filosoofiateaduskonna komisjonist mõnevõrra erineva positsiooni. DMS-i juhataja tunnistas, et teatud valdkondades (eriti eesti keeles ja võõrkeeltes) on muutused möödapääsmatud ning mõõnis vajadust kogu õpetajakoolituse revideerimiseks ja põhjalikuks ümberkorraldamiseks. Rägo leidis, et kui õpetajate ainealase ettevalmistuse eest võiksid ka edaspidi hoolitseda vastavad teaduskonnad, siis kogu “oskuslik osa sellest ettevalmistusest võiks koonduda selleks ellukutsutava TÜ Pedagoogilise Instituudi kätte.”⁷⁹⁶ Sellega sai taaskord välja öeldud idee instituudi loomiseks, mis kolme aasta möödudes teostuski. Loodava instituudi ülesanded ei erinenud kuigivõrd senise DMS-i funktsioonidest. Rägo nägemuse kohaselt pidi uue instituudi ülesanneteks kujunema:

- õpetajakutseks sobivate isikute selektsioon;
- nende studiumi juhtimine ja selle järele valvamine;
- õpetajale vajalike pedagoogiliste ainete õpetamine;
- õpetajakutse taotlejate meetodilise ettevalmistuse korraldamine;
- õpetajakutse taotlejate praktika korraldamine ja juhatamine Pedagoogilise Instituudi juurde kuuluvas harjutuskoolis.⁷⁹⁷

Rägo pöördumisele olid lisatud ka õpetajakoolituse studiumi kava projektid (saksa keele, matemaatika, füüsika ja kosmograafia erialal). Pedagoogiliste üldainete tsükkel sarnanes DMS-i õppekavadele, koosnedes järgmistest distsipliinidest: pedagoogika ajalugu, didaktika, kasvatusõpetus, koolikorraldus Eestis ja välismaal, pedagoogiline psühholoogia, koolitervishoid ning proseminar pedagoogikas.⁷⁹⁸

Didaktilis-metoodilise seminari viimased tegevusaastad möödusid G. Rägo juhtimisel. Peamiselt panustati ettevalmistustele uue instituudi loomiseks vana süsteemi reorganiseerimise teel. Kui 1920. aastatel polnud ilmunud ühtki tõsisemat analüüsi keskkooliõpetajate ettevalmistamise küsimuses, siis uue instituudi loomise tuhinas sai teema ka laiema meediakajastuse.

Erakordselt kriitiliste hinnangutega õpetajate ettevalmistuse teemal esines 1938. aastal rahvaluuleteadlane Oskar Loorits. Lähtudes haritlaste üleproduktiooni postulaadist, kritiseeris ta senist hariduspoliitikat keskkoolide rajamisel 1920. aastatel: “Seejuures polnud hariduse juhtidel ülevaadet ega arusaamustki tegeliku elu vajadustest, vaid kabinetitarkadena nad kopeerisid võõraid eeskujusid ja taotlesid üle kõige formaalset võrdsust Euroopaga. Asi läks niikaugele, et isegi maal küldes avati külaelule nii kaugeid humanitaargümnaasiume. Kui

⁷⁹⁵ EAA 2100-5-271, l. 129.

⁷⁹⁶ EAA 2100-4-201, l. 7.

⁷⁹⁷ Samas.

⁷⁹⁸ Samas, l. 8.

üleöö ja väga kirjust (isegi täitsa kõlbmatust) elemendist kokkulapitud õpetajakond viis kohe alla koolide sisulise taseme. Viis nii madalale alla, et keskmise astme haridus moonduks meil haletsemisväärseks ja ujutas maa üle “poolharitlasteks” või “metsharitlasteks” halvustatud noortega.⁷⁹⁹ Sama kriitiline oli Loorits rahvusülikooli taotluste suhtes. Ta heitis ette nii rutuga komplekteeritud õppejõudude nõrka taset kui ka välismaalt kopeeritud õppekavasid, mis “eluvõõraste ja eesti oludele kohandamata võõrkehaks jäid.” Eriti salvava hinnangu andis Loorits õpetajakoolitusele Tartu Ülikoolis: “Meie filosoofiateaduskonna eluvõõrus on läinud sellise nonsensini, et sadu noori on tahetud valmistada ette otsekui professoreiks ja akadeemikuiks, kuna keskkooliõpetajate ettevalmistus nn didaktilis-metoodilises seminaris on olnud pehmelt öeldes lihtsalt pedagoogiliseks paroodiaks ega ole annud rahuldavaid tulemusi meie keskmise astme haritlaste taseme tõstmiseks.”⁸⁰⁰ Kasutades eht-looritsalikkude kõnepruuki, pidas ta “pseudokraatse”, “kambakraatliku” ja “kohviku-demokraatliku” Tartu jõupingutusi eesti vaimureformi läbiviimisel igati puudulikeks.

Kuigi Looritsa ülikriitilisus oli eesti haritlaste hulgas teada,⁸⁰¹ tuli sellisele süüdistusele siiski reageerida, mistõttu õpetajakoolitusega seotud isikud seda meedias vastustada püüdsid. Ilmus kaks pikemat kirjutist, kus senist keskkooliõpetajate ettevalmistust analüüsiti, osutades muuhulgas ka õpetajahariduse reformi vajadustele ja võimalustele.

J. Tork tõi oma 1939. aastal ajakirjas “Eesti Kool” ilmunud analüütilises artiklis⁸⁰² välja rea puudusi senises keskkooliõpetajate ettevalmistuses: suured üliõpilasvoorud, vähene seleksioon, sooline ebatasakaal (60% kutsetaotlejatest olid naisõpetajad), liiga pikk stuudiumiaeg, mis koos muude takistavate asjaoludega on viinud selleni, et kutseeksami sooritaja keskmiseks vanuseks on kujunenud 29,4 aastat. Kusjuures siin saavutatakse alles õpetajaameti kandidaadi õigused, millele järgneb veel kaheaastane praktika. Niisiis jõuab õpetaja oma tegeliku rakenduseni alles kolmekümnendates eluaastates.⁸⁰³

Kuigi ülikooli õpetajakoolitusega seotud kogu kümnendi vältel, oli Tork kriitiline ka teadusliku materjaliga ülekoormatud erialaõpingute suhtes, eriti filosoofiateaduskonnas. Õppejõud olevat olnud autonoomsed oma valdkonna õppekavade arendamisel ning polevat suutnud arvestada õpetajakoolituse spetsiifikaga. Tork esitas edumeelse näitena Ungari kogemuse, mille puhul õpetajakoolituse kvalitatiivne muutus toimus alles siis, kui selleks loodi iseseisev, harjutuskooliga tihedalt seotud üksus, kus erialaaineid õpetasid parimad ainetundjad ülikoolist. Resümeerides Ungari kogemust, soovitas Tork erialaõpingute koondamist 3–4 aastale, kusjuures tulevase õpetajaid valmistataks algusest peale ette erikava järgi.

⁷⁹⁹ O. Loorits. Eesti kultuuri struktuurist, orientatsioonist ja ideoloogiast. *Varamu*, 1938. nr. 7, lk. 845.

⁸⁰⁰ Samas.

⁸⁰¹ Vt. näit. A. Elango. Peeter Põllu õpilasena Tartu Ülikoolis. *Pedagoogiline Aastaraamat*. Tartu: Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts, 1991, lk. 56.

⁸⁰² J. Tork. Keskkooliõpetajate ettevalmistusest, lk. 104–117.

⁸⁰³ Samas, lk. 107.

Lõpetuseks küsis Tork retooriliselt, milline on keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks parim viis – kas endine DMS-i kujul või uus ja reformitud Pedagoogilise Instituudi näol?

Vastusena jäi kõlama, et noore ja vaese riigi alguspäevil loodud didaktilis-metoodiline seminar olevat oma struktuurilt aegunud. Ülekoormatud ja väikese-palgaline DMS-i juhataja, koolikauged või koolist võõrdunud ainemetoodikud ning oma harjutuskooli puudumine on muutnud edasimineku võimatuks. Uus instituut saavutaks paremaid tulemusi, juhul kui DMS-i vigadest tõesti õpitaks, mis esmajoones tähendab seda, et uuel instituudil peaks olema täiskohaga rakendatud juhataja ning õppejõud. Kõrvuti sellega tulevat ümber korraldada stuudiumi kava, et juba esimesel ülikooliaastal selekteerida välja õpetajaametisse sobilikud kandidaadid. Kolmanda tingimusena nimetas Tork tiheda kontakti loomise vajadust kooliga, nii ainemetoodika kui praktika paremaks korraldamiseks.

Sellega resümeeriti lühidalt, täpselt ja analüüsivalt kogu senine õpetajakoolituse kogemus. DMS-i juhataja ning uue instituudi visiooni looja G. Rägo lisas diskussiooni veel ühe aspekti – pedagoogiliste õpingute sisu küsimuse. Ta taunis senist filosoofiateaduskonna töö korraldust, kus ainult mõned üksikud õppejõud õpetavat oma ainet süstemaatiliselt, teised piirduvat juhuslike palade käsitlemisega õpetatava aine alal.⁸⁰⁴ Kasvatusteaduslikele ainetele heitis Rägo ette liigset elukaugust, sh. eriti liialdamist pedagoogika ajalooga ja vajakajäämisi kaasaegsete pedagoogiliste probleemide mõistmisel, öeldes: “Õpetajakutse taotleja on kodus küll kreeka-aegsete gümnaasiumide, küll kloostrikoolide, küll liberalistliku ajajärgu õpetamis- ja kasvatusküsimusis, kuid tal pole ei kõrva ega silma kõigi nende pedagoogiliste probleemide jaoks, mida seavad üles meie omariiklus ja rahvuslikud vajadused.”⁸⁰⁵ Niisiis osutas Rägo oma kriitikas esmakordselt ka pedagoogiliste ainete tsükli sisule, mida senini oli välditud. On raske hinnata, kui võrd pidasid paika reaalvaldkonna teadlase Rägo etteheited filosoofiateaduskonna õppejõudude “fragmentaarse ja juhusliku õppesisu valiku” kohta. Küll aga ei viita 1930. aastate lõpu pedagoogika loengukavad ei koolivõõrusele ega ühegi õppeaine domineerimisele õpetajate ettevalmistamisel (vt. lisa 4).

Rägo esitatud nägemus õpetajakoolituse sihtidest ei erinenud aga millegi poolest Torki poolt varem kirjeldatust. Temagi soovis jätkata õpetajakoolitusega Tartu Ülikoolis väljakujunenud traditsiooni kohaselt, kus paralleelselt eriala-õpingutega toimuks pedagoogiline ettevalmistus filosoofiateaduskonna vastavate professoride juhtimisel. Kutseline eriharidus, mille all Rägo pidas silmas “kooliainete metoodika põhjalikku läbitöötamist ja õpetamiskogemuse omandamist,” pidi toimuma vastavalt DMS-i reorganiseerimise teel loodavas Pedagoogilises Instituudis.

Niisiis ilmnes didaktilis-metoodilise seminari tegevusega rida probleeme, mis olid tingitud õpetajakoolituse riiklikust reguleeritusest ühelt poolt ning

⁸⁰⁴ G. Rägo. Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamisest, lk. 640.

⁸⁰⁵ Samas.

ülikooli-sisest töökorraldusest, nappidest rahalistest ja inimressurssidest teiselt poolt. Kuni 1930. aasta hilissuveni oli prof. P. Põld väsimatult esindanud ülikooli seisukohti õpetajakoolituse küsimustes ning olnud läbirääkijaks haridusministeeriumiga. Eriti vastutusrikkaks kujunes ülikooli roll 1931. aasta “Õpetajakutse omandamise määruse” ja 1932. aasta “Kesk- ja kutsekooliõpetajate pedagoogilise ettevalmistuse määruse” ettevalmistamisel. Seoses P. Põllu lahkumisega takerdusid mõneks ajaks ka sisulised arutelud.

Alates 1930. aastate keskpaigast hakati keskkooliõpetajate ettevalmistamise teemal agaramalt sõna võtma. Vajalikele reformidele osutasid nii didaktilis-metoodilise seminari juht, õppejõud kui ka mitmed sõnavõtnud pedagoogilises meedias. Lahendusena nähti Pedagoogilise Instituudi rajamist Tartu Ülikooli struktuuriüksusena, mille ettevalmistustöödele kulus 1930. aastate lõpul suur osa DMS-i juhataja ja ka õppejõudude energiast. Nõukogude okupatsioon ja alanud Teine maailmasõda ei võimaldanud instituuti aga kavandatud kujul tööle rakendada.

3.8. Kokkuvõte ja järeldused

Eestikeelse ja sisult rahvusliku hariduse nõue tõi kaasa vajaduse uute õpetajate järele. Uue, rahvusliku mõtme saanud ained – eesti keel, ajalugu, loodusteadus, kodumaatundmine, käsitöö jne. eeldasid vastavate erialade ja nende meetodikate väljaarendamist. Selleks kutsuti rahvusülikoolina vastavatud Tartu Ülikooli juurde õppejõuks mitmed endised keskkooliõpetajad, kelle ülesandeks oli esimeste õpetajate suvekursuste läbiviimine ja mis omakorda suurendas vajadust uute keskkooliõpetajate järele.

Need, kiirkorras kavandatud kursused kujunesid õpetajakoolituse arengu seisukohalt erakordselt oluliseks, sundides kavandama ainesisu, tutvuma teiste riikide kogemusega ainemetoodika õpetamisel ning looma eestikeelset õppevara.

Suvekursustel oli tähtis roll ka sel põhjusel, et ülikool näitas oma potentsiaali õpetajate koolitajana. Nii haridusministeerium kui laiem kooliüldsus hakkas aktsepteerima õpetajakoolituse “akadeemiseerumist,” mis oli samal ajal levinud tendentsiks ka Lääne-Euroopas. Eesti jaoks sai unikaalseks asjaolu, et suvekursused avati ka algkooliõpetajatele, mistõttu kujunes nendest osavõtt erakordselt arvukaks. Ei saa alahinnata sünergiat ja kontakte, mis tekkisid ligi tuhande õpetaja suvisest koosõppimisest Tartus 1922. aastal. See omakorda andis õpetajatele tahte, valmisoleku ja ka harjumuse enesetäiendamiseks. Nii tekkis Eesti õpetajaskonnast juba 1920. aastate esimestel aastatel õppiv kogukond, kes ühines ainelitusesse, osales arvukatel konverentsidel ja teabepäevadel.

Sellises taustsüsteemis ei olnud prof. Peeter Põllul kuigi keeruline veenda ei ülikooli valitsust ega ka haridusministeeriumi keskkooliõpetajate süstemaatilise ettevalmistuse vajaduses ja võimaluses TÜ juures. Ülikooli kuraatorina ja hinnatud professorina olid tal eelised nii pedagoogika õppetooli kui õpetajakoolituse arendamisel. Siiski oli õpetajakoolituse korraldamine TÜ-s oluliselt keerulisem teistest valdkondadest, põhjusel, et tegemist oli riiklikult reguleeritud

kutsealaga. Siin ei olnud ülikooli autonoomia ja õppejõudude akadeemiline vabadus kuigi suur ning korraldajatelt eeldati pigem paindlikku koostööd haridusministeeriumiga. Praktiliselt kõigis õpetajakoolituse küsimustes oli ülikoolipoolseks läbirääkijaks Põld, kelle sisukad ja argumenteeritud seisukohad õpetajakoolituse küsimustes leidsid heakskiidu ka ministeeriumis. Hoopis keerulisemaks kujunes ülikoolile olukord pärast Põllu surma 1930, kui talle võrdväärset õpetajakoolituse eestkõnelejat enam ei leitud. Paljud juba Põllu poolt osutatud probleemid jäid lahenduseta ning DMS-i tegevusega ei olnud rahul ei ülikoolis ega haridusministeeriumis. Erialaõppejõud kurtsid keskkoolist tulnute kehvade teadmiste üle, DMS-i õppejõud heitsid ette üliõpilaste puudulikke erialateadmisi ja väheseid pedagoogilisi võimeid, mille baasile oli raske üles ehitada ainemetoodika kursusi. Haridusministeerium osutas 1930. aastate teisel poolel probleemidele nii erialases kui pedagoogilises ettevalmistuses, samuti tauniti ülikooli suutmatust õpetajakutseks sobivaid üliõpilasi välja valida. Mitteid etteheiteid hakati pareerima ettevalmistatava reformikava ja DMS-i reorganiseerimisplaani. See viis olukorran, kus õpetajakoolituse süsteemset arengut 1930. aastate lõpus enam ei toimunud, hoiti käigus senist süsteemi ning keskenduti põhiliselt kavandatava Pedagoogilise Instituudi arenguvisioonile.

Õpetajakoolituse eristaatus ülikoolis tõi kaasa selle, et valdkonda finantseeriti täielikult riigieelarvest. Kuni majanduskriisini polnud õpetajakoolituse rahaliste vahendite osas tõsisemaid probleeme, sest eelarves olid suhteliselt suured summad nii erialakirjanduse kui kaasaegsete õppevahendite hankimiseks. Nii sisaldus näiteks DMS-i matemaatika osakonna raamatukogus üle kahe tuhande kaasaegse koolimatemaatika õpiku ja käsitluse paljudes võõrkeeltes.

Alates 1930. aastate algusest käivitus nii üliõpilaste kui õppekoosseisude kärpimine, samuti vähendati praktikatunde koolis, vahendeid õppemetoodilistele materjalidele, väliskoostööle jne. Õpetajakoolitust puudutasid eelarvepiirangud eriti teravalt aastatel 1932–34, mil DMS-i üliõpilaste arv langes drastiliselt. See tegi väga keeruliseks ka õppetöö kavandamise, samuti kaotasid paljud üliõpilased võimaluse omandada soovitud õpetajakutset.

Majanduslikult stabiliseerus olukord mõnevõrra 1930. aastate teisel poolel, kui õpetajakoolituse üliõpilaste arv jäi igal aastal 30–40 piiridesse, mis oli optimaalne.

Põhimõtteliselt suudeti vaadeldava perioodi vältel üles ehitada keskkooliõpetajate ettevalmistamise süsteem, mis vaatamata nappidele inim- ja majanduslikele ressurssidele vastas Lääne-Euroopas levinud mudelitele. Takistavaks asjaoluks kujunes DMS-i staatuse küsimus 1920. aastatel, mis ei võimaldanud paindlikke muutusi õpetajakoolituse korralduses. 1930. teisel poolel ilmnes üha rohkem probleeme ka ülikoolisisises suhtluses ja töö koordineerimises, mis viis DMS-i reorganiseerimiseni.

4. PEATÜKK. PEDAGOOGIKA ÕPPEJÕUD, AINEKURSUSTE SISU JA TEADUSTÖÖ TARTU ÜLIKOO LIS

4.1. Pedagoogika professor ja raskused selle täitmisel

Pedagoogika õppe- ja teadusdistsipliinina legitimeeriti Tartu Ülikoolis 1920. aastal, mil esmakordselt selle ajaloos avati pedagoogika professor. Siitpeale oli võimalik õppida pedagoogikat peaaugina ja omandada selles valdkonnas magistri- ning doktorikraadi. Lisaks pedagoogika õppetoolile loodi veel eksperimentaalse psühholoogia ja pedagoogika laboratoorium, mis kujunes oluliseks õppebaasiks nii pedagoogika esmaõppe üliõpilastele kui õpetajate täienduskoolitustel osalejatele.

Õppetoolide täpne struktuur sätestati 1925. aasta “Tartu Ülikooli seadusega” ja 1937. aasta “Ülikoolide seadusega.” 1925. aasta seadus nägi ette pedagoogika professori filosoofiateaduskonna raames, 1937. aastal lisandus pedagoogika professorile ka pedagoogika ja filosoofia ühendprofessor.⁸⁰⁶ Võrreldes näiteks psühholoogiaga (kumbki ülikooliseadus ei näinud ette psühholoogia professori), oli pedagoogika valdkond heas seisus.

Seadused fikseerisid ka nõuded professoritele ametisse kvalifitseerumisel. Nii peeti 1925. aastal oluliseks, et professori “teaduslik aste vastaks Tartu Ülikooli doktorikraadile.”⁸⁰⁷ Samas anti õigus valida erandina professoriks ka ilma doktorikraadita isikuid kui nad omavad valdkonnas silmapaistvaid tulemusi. 1937. aasta seadus lubas valida professoriks ainult doktorikraadiga isikuid. Kui nõuetele vastavat kandidaati ei leitud, võis valida kuni kuueks aastaks ametisse professori kohusetäitja.⁸⁰⁸

Pedagoogikaprofessoriks nimetati 10. septembril 1920 Peeter Põld, kuigi tal polnud doktorikraadi. See oli tollal aga tavaline, 1925. aastal omas kraadi vaid 66,7% professoritest ja nende kohusetäitjatest. 1937. aastaks olid juba kõik juhtivõppejõud doktorikraadiga.⁸⁰⁹

Ametisse asunud professori peamiseks väljakutseks sai keskkooliõpetajate ettevalmistuse sisu- ja korraldusküsimuste lahendamine ning pedagoogika kui iseseisva distsipliini valdkondliku identiteedi kujundamine. Varem õpetaja ja koolidirektorina töötades oli Põld järjekindlalt huvitunud pedagoogika kaasaegsetest suundadest, stažeerides Lääne-Euroopa nimekate teadlaste juures ning avaldades nii kogemus- kui teadusartikleid.⁸¹⁰ Haridusjuhi kogemus, kombineerituna väliskogemusest õppimise ja suure lugemusega, lubas Peeter Põllul kujundada baasi pedagoogika ja õpetajahariduse arendamiseks ülikoolis. Kõige pakilisemaks ülesandeks sai pedagoogika õppekava väljatöötamine ja

⁸⁰⁶ *Universitas Tartuensis 1632 – 2007*, lk. 324.

⁸⁰⁷ “EV Tartu Ülikooli seadus”. *Riigi Teataja*, 1925, nr 122/123, § 56.

⁸⁰⁸ “Ülikoolide seadus”. *Riigi Teataja*, 1937, nr 78, § 57.

⁸⁰⁹ *Tartu Ülikooli ajalugu III*, lk. 57.

⁸¹⁰ P. Põld. Töökasvatus koolis. *Lastest tuntakse meid*, lk. 85–98; P. Põld. Missuguseid koole tuleb meil asutada? *Lastest tuntakse meid*, lk. 80–82.

käivitamine. Olles ametis ainsa korralise pedagoogikaõppejõuna, langes tema õlule kohustus koostada õppekavad ja eksamijuhised, leida vastav õppekirjandus jne. Seejuures tuleb silmas pidada, et tollases õppetöö korralduses oli suur osakaal üliõpilaste iseseisval töö, mis tõi õppejõule kaasa suure vastutuse õppekirjanduse valikul. Auditoorse õppetöö maht oli suhteliselt väike ning teadmiste kontrollimine toimus peamiselt eksamite vormis.

1930. aastad kujunesid pedagoogika arengule Tartu Ülikoolis vastuoluliseks. Ühelt poolt oli õppeülesande täitjana ametis rida noori õppejõude, kuid väärikat järelkasvu professuuri katmiseks ei nähtud. Nii jäigi pedagoogika professor P. Põllu lahkumise järgselt (1930) täitmata, mis omakorda avaldas mõju valdkonna staatusele nii ülikoolis kui ka väljaspool seda.

P. Põllu surma järel määrati pedagoogika õppetooli hooldajaks prof. K. Ramul, õppeülesannete täitjatena jäid ametisse J. Tork ja A. Koort.⁸¹¹ 1932. aastast lisandusid lektoriteringi õppeülesannete täitjatena A. Elango ja J. Estam.⁸¹²

Pedagoogika õppetooli täitmise küsimust arutati 1930. aastate algul korduvalt mitmetes otsustuskogudes.⁸¹³ Kahel esimesel konkursil 1931. aasta kevadel ja hilissügisel kandideeris pedagoogikaprofessori kohale tagajärjetult vaid J. Tork.⁸¹⁴ 1932. aasta kevadel toimunud kolmandale konkursile esitas J. Torki kõrval⁸¹⁵ sooviavalduse ka prof. J. Kõpp, kes aga end enne valimisi siiski tagandas.⁸¹⁶ Kolmeliikmeline valimiskomisjon jäi kandidaadi sobivuse osas eriarvamusele. K. Ramul pidas silmas äärmiselt suurt vajadust antud ametikoha täitmise järele ning hindas Torki taset üldiselt nõuetele vastavaks. A. Saareste väitel võinuks Torki valida vaid siis, kui filosoofiateaduskond tahtnuks kategooriliselt õppetooli kohe täita, kandidaadi kompetentsist ja omadustest hoolimata. Komisjoni kolmas liige, P. Haliste ei pidanud võimalikuks J. Torki kandidaadina soovitada.⁸¹⁷

Filosoofiateaduskonna nõukogu arutas antud teemat korduvalt hiljemgi, esitades ikka ja jälle haridusministeeriumile ajapikenduse palve. Mitmed äpardunud katsed professuuri täita takerdusid ülikooli sisemiste vastuolude taha, samas ei tehtudki katset professorit väljastpoolt Tartu Ülikooli leida. Kuigi 1925. aasta ülikooliseadus lubas vabu professuure täita konkursi kõrval ka nende kutsumise teel,⁸¹⁸ pole taolistest püüdlustest andmeid. Professor loodeti igal juhul leida Eestist, millele viitab filosoofiateaduskonna nõukogu seisukoht, et selle "täitmisel ainult kodumaised kandidaadid võivad arvesse tulla, kuid nendele tuli võimaldada veel aega põhjalikumaks teaduslikuks ettevalmistuseks."⁸¹⁹

⁸¹¹ EAA 2100-4-156, l. 46.

⁸¹² Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli loengute ja praktiliste tööde kavad, 1932, I poolaasta, lk. 18.

⁸¹³ EAA 2100-4-156 ja 157; EAA 2100-5-281.

⁸¹⁴ EAA 2100-5-281, l. 18, 42.

⁸¹⁵ Samas, l. 15.

⁸¹⁶ Samas, l. 4.

⁸¹⁷ Samas, l. 5.

⁸¹⁸ „EV Tartu Ülikooli seadus.“ *Riigi Teataja*, 1925, nr. 122/123, § 60.

⁸¹⁹ EAA 2100-5-375, l. 3.

Varasemad uuringud⁸²⁰ viitavad, et pedagoogikaprofessori konkursil kandideeris ka Peeter Põllu õpilane, hilisem maailmakuulus pedagoogikateadlane Hilda Taba. Viimase õe, Marta Kadari meenutuste kohaselt naasis Taba Ameerikast Eestisse 1930. aastal, kuid "konkursil eelistati teist kandidaati ja Hilda Tabale soovitati psühholoogia õpetaja kohta koolis."⁸²¹ Samas ei kinnita arhiivisäilikud Taba kandideerimist. Vaid ühel korral, oktoobris 1930 on olnud jooksva küsimusena päevakorras Hilda Taba habilitatsiooni küsimus, milleks loodi koguni komisjon, koosseisus K. Ramul, A. Koort ja J. Tork,⁸²² kuid rohkem sellele ülikooli nõukogu ega filosoofiateaduskonna protokollides ei viidata. Küll anti 1931. aastal aga Hilda Tabale välja Tartu Ülikooli lõpudiplom pedagoogika erialal, kuigi ta oli selleks ajaks omandanud USA-s magistrikraadi ning kaitses peatselt New Yorgi Columbia Ülikoolis doktorikraadi.

Huvipakkuvaks osutus kirjavahetus, kus Eesti peakonsul USA-s Viktor Mutt⁸²³ pöördus 1930. aasta aprillis Columbia Ülikooli poole palvega saada Hilda Tabaga kokku puutunud professorite hinnangut tema senisele tegevusele ja erialastele perspektiividele pedagoogikaõppejõuna.⁸²⁴ Sama aasta detsembris pöördus peakonsul taas kirjaga Columbia Ülikooli, paludes teavet Taba doktoritööde käigu ning doktoritöö teema kohta.⁸²⁵ Õpetajate Kolledži ametlikus vastuses nenditi, et Taba on kõik doktoritöö kaitsmiseks esitatud nõuded täitnud (kirjale on lisatud väljavõtte tema õpingutulemustest) ning dissertatsiooni "Dynamic Thought and Education"⁸²⁶ käsikiri asub avalikult tutvumiseks kolledži raamatukogus. Vastuses rõhutati, et "teadaolevalt kavatsevat Miss Taba publitseerida oma doktoritöö kodus" ning kraadi omistamiseks koopiad USA-sse saata.⁸²⁷ Selle kirja põhjal võib eeldada, et Tabal olid tõsised plaanid Eestisse naasta ja siin oma karjääriga jätkata, mis paraku ei teostunud. Siinjuures pole vähetähtis asjaolu, et esimene naisprofessor, farmatseut Alma Aline Tomingas, valiti Tartu Ülikoolis ametisse alles 1940. aastal.⁸²⁸ Nagu erinevate meetmetega alahinnati ja tõrjuti keskkooliõpetaja karjäärriks valmistuvaid naisõpetajaid, ei võetud meestega võrdväärsetena ka naissoost õppejõukandidaate.

Vaatamata sellele, et 1930. aastatel ei õnnestunudki Tartu Ülikooli pedagoogika professuuri täita, oli see institutsioon ometi arenguteguriks valdkonna identiteedi kujunemisel. 1933. aastal loodud pedagoogika ja filosoofia dotsentuur tagas järjepidevuse pedagoogika õpetamisel ja uurimisel, mis oli eelduseks

⁸²⁰ E. Krull; A. Marits. *Hilda Taba and the Estonian Educational Science*. Tartu, 1992; E. Krull. Maailmakuulus pedagoogikateadlane Hilda Taba 90. *Haridus*, 1992, nr. 7/8.

⁸²¹ TÜ Raamatukogu KHO 148-58-10.

⁸²² EAA 2100-4-156, l. 63.

⁸²³ Viktor Mutt oli New Yorgi Peakonsulaadi konsul ja ajutine asjur ning peakonsul 1925–1932, vt. *Eesti välisteestlus. Biograafiline leksikon 1918–1991*, lk. 157.

⁸²⁴ ERA 1608-1-498, l. 5.

⁸²⁵ Samas, l. 6.

⁸²⁶ Väitekirjaku ilmus siiski hiljem pealkirja all *The Dynamics of Education: A Methodology of Progressive Educational Thought*. Kegan Paul, 1932.

⁸²⁷ ERA 1608-1-498, l. 7–8.

⁸²⁸ *Album Academicum. Universitatis Tartuensis 1918–1944*. III, Tartu, lk. 476.

eesti kasvatusteadusliku mõtte arengule ja süstematiseerimisele. Õpetajakoolituse arengule mõjus täitmata professori aga kindlasti pärssivalt. Kasvõi seetõttu, et napi pedagoogilise isikkoosseisu juures ei leidunud motiveeritud ja vastutavat isikut, arendamaks koostööd haridusministeeriumiga. Samuti sai professori täitmata jätmise takistuseks läbirääkimistel didaktilis-metoodilise seminari staatuse selgitamise küsimustes 1930. aastate algul.

4.2. Pedagoogika õppekavad ja õppekirjandus

Erinevalt enamikust teistest teaduskondadest, kus tugineti õppesüsteemi ülesehitamisel tsariaegsele kogemusele, võeti filosoofiateaduskonnas eeskujuks Põhjamade kolmeastmeline ainesüsteem.⁸²⁹ O. K. Kyöstiö osutab sarnase süsteemi rakendamisele Soome õpetajahariduses,⁸³⁰ mis omakorda kujunes eeskujuks emakeelse Tartu Ülikooli rajamisel.⁸³¹

Pedagoogikat sai õppida peaainena kolmes astmes, *approbatur* (alamaste), *cum laude approbatur* (keskaste) ja *laudatur* (ülemaste). Kuni 1932. aastani kasutati astmete ladinakeelseid nimetusi, edaspidi mindi üle eestikeelsetele. Õppekavasid uuendati perioodiliselt ning need on ilmunud trükistena – “Filosoofiateaduskonna õppe- ja eksamikorra” nime all aastatel 1922, 1924, 1928, 1932, 1935 ja 1939.⁸³² Õppekavast tulenevalt ehitati üles loengukursuste plaanid, mis avaldati iga semestri algul pealkirja all “Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli ettelugemiste kava.” Kavades esitatud ainevaldkondade areaal ja soovituslik kirjandus näitab, kuidas Eesti kasvatusteadust diskursusena defineeriti nagu ka selle välismõjusid ja -suundumusi.⁸³³

Kõrvutades pedagoogika õppekavasid (kavandati 2–3 aastaks) semestri loenguplaanidega nähtub, milline oli auditoorse ja üliõpilaste iseseisva töö proportsioon. Selgub, et viimasel oli suur osakaal, õppejõud luges reeglina mõnd erikursust, mis kattis vaid ühe osa valdkonnast. Ülejäänud materjal tuli üliõpilastel omandada raamatute vahendusel ning peamiseks teadmiste kontrollimise vahendiks kujunesid mahukad suulised eksamid. Sellise õppesüsteemi rakendamine seletab muuhulgas, kuidas osutus võimalikuks õpetada pedagoogikat peaainena nii väikese õppejõudude arvu juures.

Pedagoogika alamastme õpingud olid kohustuslikud pedagoogikat peaainena õppijatele, samuti kõigile tulevastele aineõpetajatele. Alamastme kursused komplekteeriti põhimõttel, et nende sooritamine andis õpetajasuuna valinutele võimaluse astuda ülikoolistuudiumi lõpusirgel didaktilis-metoodilisse seminaris. Alamastme ainete hulka, mille läbimine oli ühtlasi eelduseks DMS-i astumisel,

⁸²⁹ *Universitas Tartuensis 1632–2007*, lk. 318.

⁸³⁰ O. Kyöstiö. *Trends in Teacher Training in Finland*, lk. 242.

⁸³¹ A. Elango. Peeter Põld ja Tartu Ülikool. *Tagasivaade*. Tartu, 2001, lk. 286–287.

⁸³² *EV Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna õppe- ja eksamikord ning eksaminõuded*. Tartu: Tartu Ülikool, 1922–1939.

⁸³³ Kuna tegemist on autentsete, seni analüüsimata allikatega, on nimetatud kavad esitatud väitekirja lisan nr. 4

kuulusid: psühholoogia, loogika, pedagoogika ajalugu, koolitervishoid ja alates 1928. aastast ka pedagoogiline psühholoogia. Samuti tuli ühe semestri vältel osaleda pedagoogilises proseminaris ning esitada kirjalik uurimistöö. Pedagoogika alamastmesse kuulusid veel üldine kasvatusõpetus ja didaktika (1922. aasta õppekava versioonis kasutati terminit *õpeõpetus*, mis viitab otsingutele terminoloogia eestindamisel, edaspidi jäädi siiski didaktika juurde). Selles valdkonnas ei tulnud sooritada kutse-eeleksamit, küll aga toimus DMS-i astumisel suuline kollokvium üldises kasvatusõpetuses ja didaktikas.⁸³⁴ 1922. aasta õppekava versioonis tuli alamastmes läbida "Harjutused praktilises pedagoogikas", mis tähendas keskkooliõpetaja kutseks valmistuda soovijatele kahe semestri pikkust koolipraktikat. Alates 1923. aastast viidi koolipraktika üle DMS-i juurde ning alamastme nõudmistes see enam ei kajastunud.

Pedagoogika kesk- ja ülemaste olid mõeldud peamiselt pedagoogikat peainena õppivatele üliõpilastele.⁸³⁵ Siin lisandusid süvendatud kursused pedagoogilises psühholoogias ja eksperimentaalpedagoogikas, pedagoogika ajaloos, ning kõlbelse kasvatus ja õpetuse küsimustes. Ülemastmes läbiti ka filosoofia alamastme stuudium, jätkusid õpingud eksperimentaalpedagoogikas, pedagoogilises psühholoogias ja pedagoogika ajaloos, uute distsipliinidena lisandusid sotsiaalpedagoogika (teoreetilise pedagoogika nimetuse all) ja koolikorraldus. Loengukavadest ilmneb, et igal õppeperioodil kuulusid loengute kõrvale ka praktikumid ja proseminarid. Viimastes tuli tutvuda teemakohase kirjandusega, millele järgnesid arutelud, proseminar lõppes üliõpilase uurimusliku tööga. Eesti Ajalooarhiivis on säilinud ligi 400 pedagoogika seminarides ja proseminarides ettekantud referaati perioodist 1925–1940.⁸³⁶ Suure osa tudengite uurimistöödest moodustasid võrdleva komponendiga ülevaated eri maade koolisüsteemidest ja õpetajate ettevalmistamise kogemusest Euroopas ja Ameerika Ühendriikides.

Tollastes õppekavades oli suur osakaal pedagoogika ajalool. Alamastmes nägi programm ette pedagoogika ajaloo põhijoonte tundmist peamiselt T. Ziegleri,⁸³⁷ F. Guex⁸³⁸ ja R. Wickerti⁸³⁹ õpikute alusel, samuti Eesti kooli ajaloo kursuse (esialgu M. Lipu "Kodumaa kiriku ja haridusloo", hiljem P. Põllu "Eesti kooli ajaloo" järgi).⁸⁴⁰ Kesk- ja ülemastmes rõhuti pedagoogika klassikute originaalteoste lugemisele, nii tuli põhjalikult tundma õppida J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, J. F. Herbarti jt. teoseid. Ülikoolistuudiumi vältel oli võimalik leida erikursusi, kus semestri vältel analüüsiti ühe klassiku vaateid

⁸³⁴ J. Tork. Õpetajakutsele ettevalmistumisest Tartu Ülikoolis. *Üliõpilase käsiraamat*. Toim. E. Kull. Tartu, 1931, lk. 91.

⁸³⁵ Pedagoogikat kesk- ja ülemastmes õppinud said ettevalmistuse töötamiseks pedagoogika-õpetajana vastavates kesk- või kutsekoolides.

⁸³⁶ EAA 2100-3-30 kuni EAA 2100-3-209; EAA 2100-3-251 kuni EAA 2100-3-449.

⁸³⁷ T. Ziegler. *Geschichte der Pädagogik*. München, 1909.

⁸³⁸ F. Guex. *Histoire de l'instruction et l'éducation*. Paris, 1909.

⁸³⁹ R. Wickert. *Geschichte der Pädagogik*. Leipzig, 1920.

⁸⁴⁰ M. Lipp. *Kodumaa ja kiriku- ja hariduse lugu* I–II. Jurjev, 1897–1899; P. Põld. *Eesti kooli ajalugu*. Tartu, 1933.

konkreetses teoses valguses, näiteks 1922. aastal oli Põllul proseminar Rousseau' "Emile'i" teemal,⁸⁴¹ 1925. aastal kevadel proseminar Pestalozzi teosest "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"⁸⁴² jne. Samas toimusid ka Eesti kooli ajaloo ja pedagoogika ajaloo üldloengute tsüklid. Et see valdkond oli Peeter Põllu enda sügavam uurimisobjekt, käsitleti ajalugu igal semestril kõrvuti ühe kaasaegse pedagoogika distsipliiniga. Pedagoogika ajalugu eelistati ka üliõpilaste auhinnatööde teemaloendis.

Pedagoogilise psühholoogia käsitlus põhines alam- ja keskastmes O. Tumlrizi⁸⁴³ ning ülemastmes K. Bühleri,⁸⁴⁴ E. Sprangeri⁸⁴⁵ ja E. Meumanni⁸⁴⁶ teostel. Mitmel juhul oli üliõpilastel võimalus eksamikis valmistudes valida alternatiivsete õpikute vahel, lähtudes sobivamast võõrkeelest. 1935. aasta õppekavas osutatakse O. Tumlrizi saksakeelse õpiku kõrval uuematele ingliskeelsetele käsitlustele, nagu R. Pintner⁸⁴⁷ ja P. Sandiford.⁸⁴⁸ Üldise kasvatusõpetuse ja didaktika kursuste juures avaldus Saksa moraali- ja töökoolipedagoogiline suundumus (F. W. Foerster, O. Willmann, G. Kerschensteiner).

Nagu pedagoogilise psühholoogia valdkonnas, on 1935. aasta õppekavas tunda kvalitatiivset muutust ka üldise kasvatusõpetuse juures. Kui senini oli põhiorientatsioon nii käsitletavate teemade kui õpikute valikul Lääne-Euroopa pedagoogikale, siis siitpeale osutab USA progressiivse pedagoogika mõjudele esmakordselt meie õppekirjanduse nimistusse jõudnud J. Dewey "Democracy and Education"⁸⁴⁹, M. J. Stormzandi "Progressive Methods of Teaching"⁸⁵⁰ jt. Samuti leidis õppekirjanduse hulgas koha J. Käisi "Isetegevus ja individuaalne tööviis"⁸⁵¹ ja teised kaasaegsed didaktilised käsitlused.

Hinnates õppekirjanduse keelelist aspekti, näeme, et valdava osa moodustas saksakeelne materjal, mis oli ka loomulik, sest teiste keelte osas oli varasem kultuurikeskkond loonud keelebarjääri. Põld, kuigi tsariaegse ülikooli kasvandik, ignoreeris venekeelset kirjandust,⁸⁵² lubades küll pedagoogika klassikute lugemist vene keele vahendusel. Kuigi mõnedes allikates viidatakse 1930. aastatel lisandunud prantsuskeelsetele õpikutele,⁸⁵³ pedagoogika õppekavad seda ei

⁸⁴¹ Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli ettelugemiste kava 1922 II semester, lk. 15.

⁸⁴² Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli ettelugemiste kava 1925 I semester, lk. 19.

⁸⁴³ O. Tumlriz. *Einführung in die Jugendkunde*. Leipzig, 1921; O. Tumlriz. *Pädagogische Psychologie*. Leipzig, 1930.

⁸⁴⁴ K. Bühler. *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena, 1918.

⁸⁴⁵ E. Spranger. *Die Psychologie des Jugendalters*. Leipzig, 1924.

⁸⁴⁶ E. Meumann. *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik*. Leipzig, 1920; E. Meumann. *Ökonomie und Technik des Gedächtnisses*. Leipzig, 1920.

⁸⁴⁷ R. Pintner. *Educational Psychology*. New York, 1929.

⁸⁴⁸ P. Sandiford. *Educational Psychology*, 1929.

⁸⁴⁹ J. Dewey. *Democracy and Education*, 1916.

⁸⁵⁰ M. J. Stormzand. *Progressive Methods of Teaching*. New York, 1924.

⁸⁵¹ J. Käis. *Isetegevus ja individuaalne tööviis*. Võru, 1935.

⁸⁵² Oma üldise kasvatusõpetuse loengukonspektides soovitatud õppekirjanduse nimekirjas (55 autorit) on ainult üks viide venekeelsele allikale (A. Lazurski, *Õtserki nauki o haraktere*. Petrograd, 1917). P. Põld, *Üldine kasvatusõpetus*. Tartu, 1932, lk. 11.

⁸⁵³ *Tartu Ülikooli ajalugu III*, lk. 91.

kinnita, välja arvatud F. Guex⁸⁵⁴ ja A. Binet⁸⁵⁵ käsitlused õppekava 1922. aasta versioonist. Küll aga lisandus pärast esimest kümnendit üha enam ingliskeelseid teoseid. Nii nähtub esimene lugemisviide ingliskeelsele allikale 1928. aasta pedagoogika õppekavas (P. Monroe, 1907).⁸⁵⁶ Oluliselt laienes ingliskeelsete allikaviidete loetelu alates 1935. aastast ja seda iseäranis pedagoogilise psühholoogia valdkonnas.

Oma panuse pedagoogilise kirjanduse levikusse andis õppejõudude poolt õpikute ja populaarteaduslike käsitluste eestindamine. Üks viljakamaid tõlkijaid oli A. Koort, kelle vahendusel ilmusid eesti keeles W. Jamesi "Kõned õpetajaile psühholoogiast" (1920), W. Jerusalemi "Psühholoogia õpperaamat" (1921), W. A. Lay "Eksperimentaalne pedagoogika" (1924), J. Payot "Tahte kasvatamine" (1926). A. Orase tõlkes ilmus E. Meumanni "Esteetika süsteem" (1923), A. Elango tõlkes J. Hollo "Kasvatuse teooria: sissejuhatus üldisse pedagoogikasse" (1936). Tihedate kontaktide tõttu Soomega pälvisid tähelepanu Eesti Õpetajate Liidu kirjastamisel ilmunud M. Koskenniemi "Psühholoogiline diagnostika kasvatustöö teenistuses" (1938) ning "Intelligentsuse uurimise meetodid" (1939) jt. õpikud.

Juba omariikluse algul hakkasid ilmuma esimesed eestikeelsed pedagoogika originaalõpikud. Märkimisväärne oma käsitluse ulatuselt ja sügavuselt oli Tartu koolijuhni M. Univeri Kasvatusteadus I-II (1920-1921), milles anti ülevaade nii pedagoogika kui psühholoogia kõige kaasaegsematest suundumustest.⁸⁵⁷ Univeri eriline panus seisneb ka mitmete reformpedagoogiliste ideede kohandamis- püüetes Eesti oludele.⁸⁵⁸ Kõrvuti Univeri õpikuga sündis teine süstemaatiline käsitlus, C. H. Nigoli "Kasvatuse radadel,"⁸⁵⁹ mida on oma käsitlustes refereerinud ka Pöld⁸⁶⁰ ja Elango.⁸⁶¹ 1930. aastatel täiendasid omakeelset pedagoogilist kirjandust P. Põllu "Üldine kasvatusõpetus" (1932, redigeeritud J. Torki poolt), M. Kampmanni "Didaktika põhijooned" (1932), A. Elango „Kasvatusteadus" (1934), J. Käisi "Isetegevus ja individuaalne tööviis" (1935 eesti keeles ja 1937 soome keeles). Pedagoogikaõpingute raames kasutati ka K. Ramuli koostatud kaheosalist õpikut "Psühholoogia" (1932–33, 2. trükk 1938).

Eestikeelse õppekirjanduse rolli ei saa mingil juhul alahinnata olukorras, kus omakeelne pedagoogikaterminoloogia oli loomisjärgus ning valdkonna identiteedi ja arengu seisukohalt esmatähtis. Sellesse protsessi panustas 1930. aastate keskel aktiivselt Akadeemiline Pedagoogika Selts (APS). Nende tegevuskavasse võeti nii eesti- kui võõrkeelse pedagoogilise kirjanduse bibliografeerimine

⁸⁵⁴ F. Guex. *Histoire de l'instruction et l'éducation*. Paris, 1909.

⁸⁵⁵ A. Binet. *Les idées modernes sur les enfants*. Paris, 1909.

⁸⁵⁶ P. Monroe. *A Brief Course in the History of Education*. New York, London, 1907.

⁸⁵⁷ M. Univer. *Kasvatusteadus I-II*, Tallinn, 1920-1921.

⁸⁵⁸ M. Univer. *Ühendatud Decroly süsteem ja Dalton plaan Eesti algkoolidele*. Haapsalu, 1933.

⁸⁵⁹ C. H. Nigol. *Kasvatuse radadel: täieline kasvatusõpetus viies jaos*. Tallinn, 1920–1922.

⁸⁶⁰ P. Pöld. *Üldine kasvatusõpetus*. Tartu 1933, lk. 11.

⁸⁶¹ E. Elango. *Kasvatusteadus*. Tartu, 1934, lk. 163.

ning pedagoogilise oskussõnastiku koostamine.⁸⁶² APS-i terminoloogia ja oskussõnastiku arendusrühma töö kahjuks soikus, küll aga loodi pedagoogilise kirjanduse kartoteek, mille koostamist koordineeris A. Koort ning 1933. aastal oli jõutud kartoteeki teha 400 sissekannet.⁸⁶³ Seltsis jälgiti ja analüüsiti hoolega lääne haridussuundumusi, tehti koostööd õpetajate organisatsioonidega ning vaeti päevakajalisi keskkoolikorralduslikke teemasid (keskkoolireform, õpilaste selektsioon, võõrkeelte õpetamine jne.). Pedagoogikateaduse populariseerimiseks anti koostöös õpetajate liiduga välja Pedagoogilist Aastaraamatut, mis ilmus ajakirja "Kasvatus" lisana aastatel 1932, 1933 ja 1935. Seega oli nende väljaannete levik väga lai, mistõttu aastaraamatu artiklid olid hoolikalt selekteeritud. Need analüüsiti eelnevalt läbi APS-i ettekandekoosolekutel, samuti vastutas artiklite teadusliku kvaliteedi eest toimetus.⁸⁶⁴

APS-i aastaraamatud panustasid märkimisväärselt kasvatusteaduste uurimusliku traditsiooni tekkesse. Nii avaldati 1932. aasta väljaandes J. Torki artikkel "Teaduslikust töötamisviisist ja sellele ettevalmistamisest."⁸⁶⁵ Tork seadis eesmärgiks selgitada õpetajatele teadusliku töö põhimõtteid e. kuidas "vaadelda, uurida, kirjeldada, klassifitseerida ja asetada nähtused kriitika abil ratsionaalsetesse sõltuvussuhetesse."⁸⁶⁶ Populaarteaduslikus vormis räägib ta uurimistöö etappidest – probleemiseadest, uurimisobjekti valikust, empiirilistest uurimismeetoditest, osutades ka objektiivsuse printsiibile allikate hindamisel. Loogiliseks jätkuks Torki käsitlusele uurimistöö alustest on A. Elango artikkel "Isetegevusest õpetajate edasiharimises ja selle rakendusvõimalusi pedagoogilise uurimistöö teenistusse."⁸⁶⁷ Elango pöörduv oma sisuka kirjatüki algul õpetajate poole sõnadega: "Kasvatusteadus on juba kord ala, kus ainult osa küsimusi on lahendatavad akadeemiliste õppetoolide kõrguselt. Väga suure osa teemade lahendus eeldab elavat kokkupuudet õpilastega argipäevases töökeskkonnas."⁸⁶⁸ Autor taunib õpetajate täienduskoolituses senilevinud "retseptiivseid" meetodeid, pidades silmas loengu- ja ettekandevormi. Selle asemele pakub Elango kontseptsiooni uurivast õpetajast, mille keskmes on tööosadus e. töörühm – "ühise ülesande üheskoos lahendamiseks vabalt liitunud inimeste koondis."⁸⁶⁹ Kõrvuti tööruhmadega pakub ta Austria eeskujul välja katseklassid ja –koolid, kus nii algajad kui kogunud õpetajad saaksid tegeleda kasvatustöös oluliste tegurite vaatlusega, pedagoogilise uuendusmõtte järeleproovimise ning analüüsimisega.

⁸⁶² TÜ Raamatukogu KHO 55-2-626, l. 18–24.

⁸⁶³ TÜ Raamatukogu KHO 55-2-628, l. 39.

⁸⁶⁴ Samas, l. 13–19.

⁸⁶⁵ J. Tork. Teaduslikust töötamisviisist ja sellele ettevalmistamisest. *Pedagoogiline Aastaraamat* I. Tallinn, 1932.

⁸⁶⁶ Samas, lk. 8.

⁸⁶⁷ A. Elango. Isetegevusest õpetajate edasiharimises ja selle rakendusvõimalusi pedagoogilise uurimistöö teenistusse. *Pedagoogiline Aastaraamat* I. Tallinn, 1932, lk. 94.

⁸⁶⁸ Samas, lk. 96.

⁸⁶⁹ A. Elango. Isetegevusest õpetajate edasiharimises ja selle rakendusvõimalusi pedagoogilise uurimistöö teenistusse, lk. 96.

Nendest ideedest sai alguse uus lähenemine Eesti pedagoogikas – uurida ja õpetada õpetajaid uurima, mille järgijaks püüdis olla nii akadeemiline õpetajakoolitus kui ka õpetajate vabahariduslik liikumine.

4.3. Pedagoogikaõppejõudude kaader

Pedagoogika valdkonna õppejõude oli vaadeldaval perioodil väga vähe, mistõttu nende töökoormus kujunes ebatavaliselt suureks. Seda põhjusel, et õppejõud olid paralleelselt hõivatud nii pedagoogikat peaaoinena õpetades kui ka didaktilis-metoodilises seminaris erimetoodikaid lugedes ning praktikatunde juhendades. Pedagoogikaõppejõudude aeg kulus suuresti õppetöös vajalike allikmaterjalide tõlkimisele, analüüsimisele ja kohandamisele Eesti oludesse. Erinevalt teiste valdkondade õppejõududest, suurendasid nende koormust loengud ja seminarid õpetajate suve- ja täienduskursustel ning osalemine riikliku kutseeksami komisjonides. Seejuures osalesid nad paljude otsustuskogude ja erialaliitude ekspertidena Eesti hariduspoliitika kujundamisel.

Peamine koormus pedagoogika õpetamisel (millele lisandus väga mahukas administratiiv-organisatsiooniline tegevus) aastatel 1920–30 langes professor **Peeter Põllule**. Näiteks võib tuua tema 1923. aasta sügissemestri nädalakoormuse: üldine kasvatusõpetus (2 tundi), sissejuhatus pedagoogikasse (1 tund), proseminar didaktikas (2 tundi), eriseminar töökooli teemadel edasijõudnutele (2 tundi).⁸⁷⁰ Neil juhtumitel, kui mõne valdkonna metoodikaõppejõudu ei leitud, tuli Põllul DMS-i juhatajana eriala metoodikatki lugeda. Nii juhtus näiteks 1924. aastal, mil Põllu ülesandeks oli “uute keelte didaktika ja metoodika” loengute ja seminaride läbiviimine.⁸⁷¹ Kuigi Peeter Põllu kitsamaks huvialaks olid üldise kasvatusõpetuse ja pedagoogika ajaloo probleemid, luges ta kõiki pedagoogika aineid, viis läbi seminare ning juhendas ka koolipraktikat. P. Põllu õpilase A. Elango mälestuste kohaselt oli Põllu loengutel alati väga lai kuulajaskond ning just tänu tema “süsteematilistele, sügavatele ja samas üldarusaadavatele loengutele” oli pedagoogika Tartu Ülikoolis väga auväärne distsipliin.⁸⁷² Põld oli ainsaks koosseisuliseks pedagoogikaõppejõuks kuni oma surmani 1930. aastal.

Alates 1925. aastast oli pedagoogikas õppeülesande täitjana ametis ka Tartu Õpetajate Seminari direktor **Juhan Tork** (1889–1980, Kanada),⁸⁷³ kes oli lõpetanud 1914. aastal TÜ ajalooteaduskonna *can. hist.* kraadi ja võimlemisõpetaja kutsega.⁸⁷⁴ Ülikoolis luges Tork ülddidaktika ja kasvatusõpetuse kõrval erikursusi pedagoogilisest psühhodiagnostikast,⁸⁷⁵ karakteroloogiast ja karakteri

⁸⁷⁰ EAA 2100-2b-61, l. 10

⁸⁷¹ Samas, l. 16.

⁸⁷² A. Elango. Peeter Põllu õpilasena Tartu ülikoolis, lk. 55.

⁸⁷³ EAA 2100-2-1248, l. 1; EAA 2100-2-1248, l. 26.

⁸⁷⁴ *Eesti kooli biograafilise leksikon*, lk. 252.

⁸⁷⁵ EAA 2100-2-1248, l. 3.

kasvatamisest,⁸⁷⁶ 19. ja 20. saj. pedagoogidest,⁸⁷⁷ viis läbi proseminare andekusest⁸⁷⁸ ning õpilaste intelligentsuse uurimisest.⁸⁷⁹ Läbi aastate oli Torki ülesandeks juhtida DMS-i seminari pedagoogika metoodikas, mis olid mõeldud pedagoogika valdkonna õpetajatele kesk- ja kutsekoolides. See toimus igal semestril, nädalakoormusega 1–2 tundi Tartu Õpetajate Seminari ruumides, Lai 28.⁸⁸⁰ Kuigi J. Tork oli hea akadeemilise ettevalmistuse ja suure lugemusega õppejõud, oli ta Elango sõnatsi “introvertne isiksus ja tööstiililt anarhistlike joontega,”⁸⁸¹ mis võis olla takistuseks tema liikumisele karjääriredelil pedagoogika-õppejõuna. Elango kui Torki kaasaegse hinnangut saab tõlgendada kui kahe mehe maailmavaatelist vastuolu, kuid sellel võis olla ka muid põhjusi.

Alates 1928. aastast lülitus pedagoogikaõppejõudude ringi **Alfred Koort** (1901–1956), kes oli oma ettevalmistuse saanud juba omariiklusaegses Tartu Ülikoolis ning läbis tollasele ajale iseloomuliku õppejõuks saamise protsessi – stažeerides teadusstipendiaadina välismaal. Pärast õpinguid Göttingenis⁸⁸² ja Pariisis⁸⁸³ asus ta õppeülesande täitjana lugema filosoofiat ja pedagoogikat ning viis läbi seminare. Pedagoogikas luges ta nii üldkursusi kui ka erikursusi kooli-uudendusliikumisele. Koorti sulest on ilmunud üks põhjalikumaid analüüse 20. sajandi uuenduspedagoogikast ja J. Dewey ideede retseptatsioonist pedagoogikas.⁸⁸⁴

A. Koorti kandidatuuri silmas pidades, loodi Tartu Ülikoolis 1933. aastal filosoofia ja pedagoogika dotsentuur. Esialgu täitsid seda õppeülesande täitjatena A. Koort ja W. Freymann, 1935. aastast valiti sellele kohale Koort, kes oli äsja kaitsnud doktorikraadi filosoofias.⁸⁸⁵ Kuigi filosoofia ja pedagoogika kombinatsioon õppejõudude profiilis oli iseloomulik juba tsariaegsele Tartu Ülikoolile nagu ka meie naaberriikidele,⁸⁸⁶ siis Koort eristus eelkõige selle poolest, et tal oli hea akadeemiline haridus mõlemas valdkonnas ning tema uurimisteedad olid tõeliselt interdistsiplinaarse iseloomuga.

Kõrvuti A. Koortiga luges 1931. aastal pedagoogika valdkonna üliõpilastele filosoofia ja filosoofia ajaloo loenguid eradotsent **Walter Freymann** (1883–1960 Saksamaal).⁸⁸⁷ Ta oli lõpetanud Tartu Ülikooli, seejärel töötanud mitmes Tartu gümnaasiumis antiikkeelte ja filosoofia õpetajana. 1928. aastal kaitses ta

⁸⁷⁶ Samas, l. 7.

⁸⁷⁷ Samas, l. 28.

⁸⁷⁸ Samas, l. 14.

⁸⁷⁹ Samas, l. 75.

⁸⁸⁰ *Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli ettelugemiste kava 1928, II poolaasta*, lk. 14.

⁸⁸¹ A. Elango. Peeter Põllu õpilasena Tartu ülikoolis, lk. 57.

⁸⁸² T. Rui. *Ulkomaiset tiedemehet Tarton yliopistossa ja virolaisten opintomatkat ulkomaille 1919–1940*, lk. 118.

⁸⁸³ *Album Academicum Universitatis Tartuensis 1918–1944*, II, lk. 12.

⁸⁸⁴ A. Koort. Kasvatuse ja õpetuse metoodilise põhiprintsiibi kujunemisest uuenduspedagoogikas. *Kasvatus*, 1936, nr. 6, lk. 1–20; A. Koort, John Dewey pedagoogika alused. *Eesti Kool*, 1935, nr. 5, lk. 173–181 ja nr. 6, lk. 225–230.

⁸⁸⁵ *Album Academicum Universitatis Tartuensis 1918–1940*, II, lk. 12.

⁸⁸⁶ T. Iisalo. *The Science of Education in Finland 1828–1918*.

⁸⁸⁷ *Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli loengute ja praktiliste tööde kava 1931, I poolaasta*, lk. 18.

TÜ-s eksternina doktorikraadi.⁸⁸⁸ Kuna Freymanni eesti keele oskus oli kehv, anti talle TÜ valitsuse poolt eriluba lugeda kursusi esialgu saksa keeles.⁸⁸⁹ Tema varasem gümnaasiumiõpetaja kogemus (sh. Hugo Treffneri Gümnaasiumist) andis talle võimaluse kõrvuti filosoofia loengutega õpetada ka filosoofia õpetamise metoodikat didaktilis-metoodilises seminaris,⁸⁹⁰ samuti oli ta tegev õpetajate suvekursustel ning Eesti Keskkooliõpetajate Kogus. W. Freymanni sulest ilmus üks esimesi keskkooli loogikaõpikuid.⁸⁹¹

1932. aastast hakkas pedagoogikakursusi lugema õppeülesande täitjana **Aleksander Elango** (1902–2004, kuni aastani 1924 kandis perekonnanime Johanson). Sarnaselt A. Koortiga oli ta Tartu Ülikooli teadusstipendiaat, stažeerides Viinis (1929–31).⁸⁹² Elango biograafia on antud uurimisteema seisukohalt huvipakkuv, sest ta läbis täies ulatuses tüüpilise õpetajakoolituse õppekava TÜ-s: erialaõpingud kulgesid TÜ filosoofiateaduskonnas, kus ta õppis pedagoogikat peaaegselt, millele järgnes keskkooliõpetaja ettevalmistus DMS-s ning keskkooliõpetaja kutseeksami sooritamine. Elango õpingud Viinis möödusid Karl ja Charlotte Bühleri juures, reformpedagoogiliselt meelestatud Viini Pedagoogilises Instituudis.⁸⁹³ Seetõttu kujunesid Elango valdkondadeks eelkõige noorsoopsühholoogia ja Esimese maailmasõja järgse Euroopa hariduskorraldus. Siiski jäi tema koormus ülikoolis esimesel omariiklusperioodil suhteliselt väikeseks, piirdudes 1–2 nädalatunniga proseminaride juhendamisel.

Samaaegselt Elangoga luges pedagoogika üldkursusi (samuti õppeülesande täitjana) **Johann Georg Estam** (1891–1955, USA). Ta oli hariduselt inglise filoloog, lõpetanud 1915 Moskva Ülikooli ajaloo-keeleteaduskonna. Esmase töökogemuse omandas ta gümnaasiumiõpetajana Moskvast, hiljem koolidirektori ning koolinõunikuna Pärnus. Estami teaduslikuks huviks kujunes õpilaste koolijõudluse hindamine, rakendades statistilisi meetodeid, samal teemal kaitses ta ülikoolis magistritöö ja õpetas ainekursusi. Võõrfiloloogina oli ta tegev ka didaktilis-metoodilises seminaris, lugedes loenguid inglise keele metoodikast ja juhendades vastavaid praktikatunde.⁸⁹⁴ Väga hinnatud oli ta õppejõuna suvekursustel ning õppevahendite autorina.⁸⁹⁵ Estam valmistus ka doktoritööd kaitsma, sooritades 1938. aastal Tartu Ülikoolis doktorieksamid.⁸⁹⁶ Kraadini ta siiski ei

⁸⁸⁸ *Album Academicum Universitatis Tartuensis 1918–1940*, III, lk. 527.

⁸⁸⁹ EAA 2100-2b-17, l. 17.

⁸⁹⁰ EAA 2100-4-135, l. 141. Juunis 1935 oli ta K. Ramuli äraolekul määratud ka DMS-i juhataja asetäitjaks, EAA 2100-2b-17, l. 107.

⁸⁹¹ W. Freymann. *Loogika*. Tartu: Kool, 1936. Sellele õpikule on kirjutatud aspirantuuri astumise tööna analüüsi Enn Koemets, vt. *Kodanliku Eesti loogika õpikute, eriti W. Freymanni "Loogika" kriitiline iseloomustus*, 1947. TÜ Raamatukogu KHO 84-126.

⁸⁹² EAA 2100-2-109, l. 144.

⁸⁹³ A. Elango. Tartu Ülikooli stipendiaadina Viinis 1929–1931. *Pedagoogiline Aastaraamat*. Tartu, 1991.

⁸⁹⁴ EAA 2100-5-277, l. 105.

⁸⁹⁵ *EÕL. Tartu täienduskursused: loenguid ja kokkuvõtteid*. II. Toim. J. Käis. Tartu, 1939; J. Estam. *Õppetöö ratsionaliseerimisest*. Tartu, 1940.

⁸⁹⁶ EAA 2100-2b-16, l. 30.

jõudnud, kuid Tartus kogutud empiiriliste materjalide põhjal kaitses Estam oma doktoritöö 1942. aastal, pärast emigreerumist Berliini.⁸⁹⁷

Eelöeldust võib järeldada, et esimesel omariiklusperioodil nappis eraldatud ametikohti, mistõttu enamik pedagoogikaõppejõude töötas osakoormusega. Valdkonna üldkursusi lugesid selle perioodi vältel kuus õppejõudu, neist vaid kaks põhikohaga (Põld ja Koort). Ülejäänud olid ametis õppeülesande täitjana, kellega sõlmiti töösuhted vaid lühiajaliselt, reeglina 1–2 aastaks, mis ei andnud neile õppejõu ja veel vähem teadlasekarjääri kavandamisel küllaldast kindlustunnet. Enamik neist oli saanud ettevalmistuse Tartu Ülikoolis (v.a. J. Estam) ning nad kõik olid stažeerinud lühemat või pikemat aega Lääne-Euroopa erinevate õppeasutuste juures.

4.4. Välissuhtlus ja selle kanalid Eesti pedagoogikateadust ja õpetajakoolitust mõjutava tegurina

Eesti õpetajakoolitus võlgnes oma kiire arengu Saksamaa, USA, Soome jt. riikide pedagoogiliste ideede ning õpetajakoolituse alaste traditsioonide ja innovatsioonide levikule Eestis. Järgnevalt vaadeldakse neid initsiatiive, mis olid suunatud välismaa kogemusest õppimisele ja selle kohandamisele Eesti oludele, osutades peamistele kanalitele, mida mööda Lääne-Euroopa ja USA pedagoogiline uuendus siia jõudis.

Varasemate kultuuritraditsioonide ja saksa keele laia leviku tõttu kujunesid kiiresti välja suhted Saksamaaga, samuti hakati 1920. aastate alguses otsima kontakte prantslaste ja teiste Lääne-Euroopa rahvastega.⁸⁹⁸ Kuna paljudesse riikidesse lähetati noore vabariigi poolt välissaadikud, kujunes diplomaatilisest korpusest üks esimesi suhtlemiskanaleid välismaaga. Haridusalane koostöö Eesti välisesinduste ja erinevate rahvusvaheliste organisatsioonidega toimus kõigil tasanditel. Nii näiteks kajastub Riigiarhiivis haridusministri J. Kartau kirjavahetus EV saadikuga Pariisis teaduskirjanduse vahendamise ning üliõpilaste ja õppejõudude välismaale lähetamise küsimustes.⁸⁹⁹ Eriti aktiivseks kujunes haridusalane koostöö Soome, Saksamaa ning Suurbritannia välisesindustega. Viimases esindas Eesti huve kuni 1934. aastani Oskar Kallas, seejärel aga August Torma, kes oli ühtlasi Eesti alaline esindaja Rahvasteliidus.⁹⁰⁰ Mõlemad olid agarad just hariduskontaktide vahendamisel, kuigi kahjuks tuli paljudele väliskoostöö algatustele ja konverentsikutsetele Eesti poolt eitavalt vastata, peamiselt majanduslikel põhjustel.⁹⁰¹

⁸⁹⁷ *Eesti teadlased väljaspool kodumaad: biograafiline teatmik*. Stockholm, 1984.

⁸⁹⁸ H. Piirimäe. 1919: ülikooliharidus Tartus või välismaal? *Acta Publica Universitatis Tartuensis*, 1989, nr. 3, lk. 13–16.

⁸⁹⁹ ERA 1108-5-4, l. 235.

⁹⁰⁰ *Eesti välisteestlus. Biograafiline leksikon 1918–1991*. Tallinn: Eesti Välisministeerium, 2006, lk. 164.

⁹⁰¹ ERA 1108-4-1476, lk. 127 ja lk. 347.

1922. aasta haridusministeeriumi tegevusaruandest selgub keskkooliõpetajate ja koolide suur huvi välismaa kooliolude vastu, ainuüksi nimetatud aastal käis välismaal 137 keskkooliõpetajat, neist 104 Saksamaal.⁹⁰² Õpilasgruppide Saksamaal käimine olnud aga niivõrd tihe, et Eesti saatkond Berliinis palus haridusministeeriumil anda välja erikorralduse, mis piiraks ekskursioone Saksamaale, ühtlasi hoiatades, et "neid mitte ilma kavata ette ei võetaks."⁹⁰³

Organiseerituks ja sisutihedaks kujunes ka Tartu Ülikooli väliskoostöö. Pedagoogika valdkonnast tuleks esile tõsta rektori kirjavahetust *International Education Board*'i ja Rockefelleri Fondiga,⁹⁰⁴ samuti Saksamaa, Ungari, Poola, Prantsusmaa, Soome, Rootsi ja Norra ülikoolidega.⁹⁰⁵ Oluliseks vahenduslülits osutusid siingi Eesti diplomaadid välismaal. Näiteks on säilinud Hilda Taba kirjavahetus Eesti konsuliga USA-s 1926. aastal, selgitamaks tema edasiõppimisvõimalusi Bryn Mawri Kolledžis Pennsylvanias. Taba huvitub eelkõige õppeasutuse teaduslikust potentsiaalst, viidates, et "professor Põllu arvates on mõned kolledžid, eriti naiskolledžid vaid ameerikalikult ülespuhutud ja sellisel puhul oleks mõttetu ette võtta kulukat üleookeanireisi."⁹⁰⁶ Taba teabepäring sai konsuli poolt vahendatud vastavasse kolledžisse, kust tuli vastusena 1925/26 õa. Bryn Mawri infobülletaan ja selgitav kiri, samuti läkitas Tabale julgustava vastuse konsul V. Mutt.⁹⁰⁷

Noorte õppejõudude pealekasvuks asutati lisaks õppetoolide juures olevatele assistentuuridele riiklikke stipendiume nende ettevalmistamiseks teadus- ja õppetegevuseks ülikoolis.⁹⁰⁸ Valdav osa stipendiume kasutati töötamiseks välismaa teaduskeskustes ning esimese omariikluse perioodil kasutas seda võimalust õppejõuks ettevalmistumise eesmärgil 106 teadlast, neist koguni 31 filosoofia- teaduskonnast.⁹⁰⁹ Välissuhtluse reguleerimiseks ja elavdamiseks võttis TÜ valitsus 1925. aastal vastu otsuse "Määrused õppejõudude vahetamise kohta väljamaaga."⁹¹⁰

Tulevaste keskkooliõpetajate ettevalmistamisega olid seotud mitmed TÜ-s töötavad välismaalastest õppejõud ja teadlased, kelle mõjule õpetajate kujunemisel on osutanud Timo Rui oma monograafias.⁹¹¹ Otseselt tegelesid õpetamisega didaktilis-metoodilises seminaris inglise filoloogia professor, saksa päritolu Heinrich Mutschmann (TÜ professor 1920–1937) ning filosoofiaõppejõud, baltisaksa päritolu, eradotsent Walter Freymann. Erialaainete õpetamise kaudu

⁹⁰² ERA 1108-1-177, lk. 134.

⁹⁰³ Samas.

⁹⁰⁴ EAA 2100- 4-369.

⁹⁰⁵ EAA 2100-4-563.

⁹⁰⁶ ERA 1608-1-498, l. 1.

⁹⁰⁷ Samas, l. 3–4.

⁹⁰⁸ E. Roots; A. Perandi. Õppejõudude ettevalmistamise küsimus Tartu Ülikooli Eesti iseseisvuse kestel. *Varamu*, 1939, nr. 2, lk. 187–194.

⁹⁰⁹ *Tartu Ülikooli ajalugu* III, lk. 56.

⁹¹⁰ EAA 2100-4-563, l. 1.

⁹¹¹ T. Rui. *Ulkomaiset tiedemehet Tarton yliopistossa ja virolaisten opintomatkat ulkomaille*, lk. 145.

puutusid tulevaste õpetajatega kokku filosoofiaprofessor, sakslane Walter Schmied-Kowarzik,⁹¹² soomlastest aga läänemeresoomekeelte professor Lauri Kettunen, matemaatikaprofessor Kalle Väisälä, Põhjamaade ajaloo professor Arno Rafael Cederberg jt.⁹¹³ Prof. Väisälä konsulteeris muuhulgas Tartu õpetajakoolitajaid Soome kogemusest keskkooliõpetajate ettevalmistamise ja kutseksamite korralduse osas.⁹¹⁴ Soome õppejõud andsid väga tugeva impulsi oma valdkondade arenguks, nende mõju ei piirdunud vaid Tartus oleku ajaga, sest neist jäid siia maha koolkonnad.⁹¹⁵

Aktiivne oli välissuhtlus ka pedagoogika õppetoolis ja didaktilis-metoodilises seminaris. Juba aastast 1921 on dateeritud prof. P. Põllu kirja- ja raamatuvahetus Bostoni (USA) koolinõuniku Clarence D. Kingsleyga. Kirjades muretses prof. Põld Eesti ühtluskooli idee rakendumise üle, küsides nõu ja sellealast kirjandust Ühendriikidest.⁹¹⁶ Tihedaks kujunes kirjavahetus Eesti suursaatkonnaga Londonis ning Inglise pedagoogiliste seltsidega, samuti mitmete väliskirjastustega pedagoogikaõpikute ostmiseks. Koostöökontaktide loomisel oli eriti abiks EV saadik Londonis Oskar Kallas (Londonis 1922–1934),⁹¹⁷ vahendades eelkõige filosoofiateaduskonda, sh. keskkooliõpetajate suvekursustele inglise keele õppejõude.⁹¹⁸ Samuti pakkus Kallas oma kirjavahetuses välja idee kutsuda "sündinud inglasi Eesti koolidesse inglise keele õpetajateks nagu ka võimlemisõpetajateks, kellest meil suur puudus on."⁹¹⁹

Peamised kanalid, mida mööda Lääne-Euroopa uuenduspedagoogilised ideed Eestisse jõudsid, olid teadlaskonna välislähetused, samuti sealt kaasa toodud pedagoogiline uudiskirjandus. Levinumad sihtkohad olid Saksamaa, Austria ja Šveits. P. Põld oli tugevasti mõjustatud 1908. aasta pikemast uurimisreisist Lääne-Euroopasse. Berliinis, Leipzgis, Jenas ja Zürichis tutvus ta sealsete tuntumate pedagoogidega, nagu B. Otto, W. Rein, G. Wyneken, J. A. Sickinger, Fr. W. Foerster.⁹²⁰ Viimane avaldas Põllule eriti sügavat mõju ning nende kontakt kestis palju aastaid.⁹²¹ Zürichi Ülikooli professori Foersteri tahtega iseloomukasvatuse süsteem sai 1920. aastatel Eestis küllalt tuntuks ning terve rida tema teoseid tõlgiti eesti keelde. Lääne-Euroopas levinud töökooli ideed

⁹¹² Samas, lk. 117–118. Professor Schmied-Kowarzik jäi Eesti pedagoogikategelastega suhtlema ka pärast Tartust lahkumist 1927. Nii andis ta 1928. aastal soovituskirja E. Oissarile, kes kandideeris Humboldt Stiftungi stipendiumile, vt. TÜ Raamatukogu KHO 76-179.

⁹¹³ *Universitas Tartuensis* III, lk. 292.

⁹¹⁴ EAA 2100-4-448, l. 605.

⁹¹⁵ T. Rosenberg. Eesti ja Soome ajaloolaste sidemetest enne 1940. aastat. *Kultuurisild üle Soome lahe. Eesti-Soome akadeemilised kultuurisuhted 1918–1944*. Tartu, 2005, lk. 115.

⁹¹⁶ EAA 2100-4-425, l. 4–5.

⁹¹⁷ *Eesti välisteenus*, lk. 166.

⁹¹⁸ EAA 2100-5-272, l. 43.

⁹¹⁹ EAA 2100-4-425, l. 25.

⁹²⁰ A. Elango. Peeter Põld pedagoogina. P. Põld. *Valitud tööd* I. Tartu, 1993, lk. 9.

⁹²¹ Selle kontakti loovutas Põld hiljem oma õpilasele E. Oissarile, kes suhtles ja oli Foersteriga kirjavahetuses kuni 1939. aastani, vt. TÜ Raamatukogu KHO 76-152.

inspireerisid Peeter Põldu ja nendest ajendatuna valmisid tal mitmed hilisemad artiklid ja kujunesid seisukohad, mis mõjutasid siinset koolielu.⁹²²

Põld oli suhteliselt skeptiline õpetajakoolituse varasema traditsiooni ja selle mõju hindamisel. Oma käsitlustes ta küll rekonstrueeris pildi õpetajakoolituse kujunemisest, kuid selle märkimisväärset panust eesti rahvusliku pedagoogika ja õpetajakoolituse traditsiooni kujunemisele ta ei täheldanud. Küll mõjutasid Põllu vaateid õppekavade kujundamisel tema lugemus ja välissuhtlus. Suure hõivatuse tõttu administratiivsete ülesannetega nii ülikoolis kui väljaspool, ei saanud Põld 1920. aastatel kuigi palju välislähetustes käia,⁹²³ kuid ta jälgis teraselt õpetajakoolituse tendentse eelkõige saksakeelses Euroopas, mõnevõrra ka USA-s. Kuigi on teada Põllu klerikaalsed vaated ja sügav usklikkus, ei domineerinud see hoiak kuidagi tema suunamisel loodud õppekavade orientatsioonis. Põllu kaasaegsed on rõhutanud tema avameelsust ja tolerantsust, mis ilmnes väga erinevatel eluperioodidel ja olukordades, kindlasti ei olnud ta ortodoksse teoloogia võimuses.⁹²⁴ Lugeses pedagoogika alusdistsipliine, lähtus ta pedagoogilise mõtte klassikute (Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel) kõrval ka kaasaegsete väljapaistvate pedagoogide (Kerschensteiner, Litt, Spranger jt.) käsitlustest. Põllu pedagoogika-alased loengud viitavad väga mitmekesisele teoreetilisele baasile. Kõrvuti klassikutega osutab Põld ligi sajale kaasaegse pedagoogika õpikule ja üldkäsitlusele.⁹²⁵ Seda materjali tõlkides, kommenteerides ja süstematiseerides lõi ta pildi pedagoogikast kui teadusest, millel on oma kindel uurimisaines ja kindel adressaat – koolipraktika.

Avatus ja seotus Lääne-Euroopa pedagoogilise mõttega sai iseloomulikuks ka Põllu õpilastele – akadeemilistele järglastele. Eriti toetas Põld noorte pedagoogikaõppejõudude lähetamist Lääne-Euroopasse TÜ teadusstipendiaatidena. See oli loomulik viis õppejõudude järelkasvu kindlustamiseks, võimaldades pikemat välismaal õppimise kogemust kui lühikesed ja juhuslikud õppereisid. Nagu juba mainitud, olid teadusstipendiaatidena Göttingenis ja Pariisis A. Koort⁹²⁶ ning Viinis A. Elango.⁹²⁷ DMS-iga seotud teiste teaduskondade õppejõududest olid teadusstipendiaatideks loodusteadlane Hugo Kaho (1920–21, Heidelberg), geograaf Jaan Rumma (1923–24, Berliin),⁹²⁸ keemik Paul Kogermann (1924–25, London, 1927–28, Harvard, 1933, Zürich).⁹²⁹ Lisaks sellele eraldati stipendiume lühiajalisteks välissõitudeks: G. Rägole Göttingeni

⁹²² Näit. P. Põld. Töökasvatus koolis, 1910; P. Põld. Kultuur ja rahvahariduse korraldus, 1911; ilmunud P. Põld. *Valitud tööd* I. Tartu: Tartu Ülikool, 1993.

⁹²³ P. Põllu teenistuskirja järgi viibis ta 1920. aastatel kolm korda lühiajalistel välissõitudel: 1927 Saksamaal, 1928 Belgias, 1930 riigikogu delegatsiooni koosseisus Saksamaal, vt. EAA 2100-2b-61, l. 43.

⁹²⁴ A. Elango. Peeter Põllu õpilasena Tartu Ülikoolis, lk. 55.

⁹²⁵ P. Põld. *Üldine kasvatusõpetus*. Tartu, 1932.

⁹²⁶ EAA 2100-4-355, l. 10, 34, 78 ja 127.

⁹²⁷ Samas, l. 184, 209, 214 ja 232.

⁹²⁸ T. Rui. *Ulkomaiset tiedemehet Tarton yliopistossa ja virolaisten opintomatkat ulkomaille*, lk. 310–311.

⁹²⁹ EAA 2100-2b-160, l. 64–68.

Ülikooli ja Stockholmi,⁹³⁰ A. Orasele Inglise ülikoolide ja koolioludega tutvumiseks.⁹³¹ Stipendiumide toel toimunud lähetuste kohta nõuti erakordselt põhjalikku aruannet⁹³² ning õpitu resümeerimist ja kolleegidega jagamist. Tavapärased olid teemakohased referaatkoosolekud ja kogemusõhtud Akadeemilise Pedagoogika Seltsi vm. ürituste raames.

Reformpedagoogilisi suundi algõpetuses järgisid teraselt õpetajate seminarid, eelkõige Võrus Johannes Käisi juhtimisel. Tartu Ülikooli jõudsid need ideed eelkõige õpetajate täienduskursuste kaudu, mille lektoriteks kaasati heameelega seminaride tugevaid praktikuid.

Tartu Õpetajate seminari direktor ja DMS-i õppejõud J. Tork suhtus pedagoogilistesse moevooludesse pigem kriitiliselt ja valivalt.⁹³³ Samal ajal oli Tork väga hästi kursis Lääne-Euroopa reformiliikumistega, viibides ise 1921. aasta suvel Leipzigi ülikoolis ning 1923. a. Hamburgi ülikoolis. Väljastatud tunnistused viitavad, et Tork läbis Saksamaal ligi paarkümmend pedagoogikakursust (arengupsühholoogia, antropoloogia, intelligentsusuuringud, kaasaegsed pedagoogilised suunad Euroopas jne).⁹³⁴ Kuna Tork oli aastaid õppeülesande täitjana kaasatud keskkooliõpetajate ettevalmistusse, kujundas ta oma seisukohtadega pedagoogika üldkursuste ning DMS-i õppe- ja ainekavade sisu.

Mitmed teisedki õpetajate seminari õppejõud, kes olid paralleelselt tegevad DMS-is, täiendasid end välismaa koolides ja ülikoolides. Geograafia ja looduse 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.⁹³⁵ Väliskontaktide toel täiendati süstemaatiliselt seminari õppebaasi. 1921 ostsid Tork ja Rumma Leipzigit eksperimentaalpsühholoogia laboratooriumi sisseseade, mis osutus samal aastal tööle rakendatuna esimeseks Eesti Vabariigis. Samuti toodi kaasa õppevahendeid ja tellimusi väliskirjandusele.⁹³⁶ Täiustunud õpikeskkonnana avaldas see mõju ka DMS-i üliõpilastele, sest paljud neist sooritasid õpetajate seminaris oma koolipraktikat, samuti viis Tork seal läbi üliõpilastele näidistunde ning pedagoogika metoodikaseminare.

Välismõjudega seonduvad pedagoogikaõppejõudude-teadlaste uurimisteed. Nii asus A. Elango uurima Charlotte Bühleri mõjul noorte päevikuid ja muud kirjanduslikku loomingut, J. Estam keskendus koolijõudluse probleemidele ja õpilaste selektsioonile testimetodi abil. K. Ramul asutas eksperimentaalpsühholoogia ja -pedagoogika labori ja oli sellesuunalise teadustöö initsiaator. Ainus pedagoogika alal kaitstud doktoritöö (J. Tork, „Eesti laste intelli-

⁹³⁰ EAA 2100-2-1019, l. 159–163.

⁹³¹ EAA 2100-4-355, l. 39.

⁹³² Samas, l. 3.

⁹³³ V. Sirk. Õpetajate seminar 1920.–1930. aastatel – haridusprobleem Eestis ja mujalgi, lk. 38.

⁹³⁴ EAA 2100-5-281, l. 13.

⁹³⁵ J. Tork. *Seisata, rändur! Mälestusraamat*, lk. 27.

⁹³⁶ Samas.

gents“ 1939) oli autori sõnutsi inspireeritud 1923. aastal Hamburgi ülikooli juures kuulatud W. Sterni kursustest.⁹³⁷

Üheks piiravaks teguriks Tartu pedagoogikaõppejõudude väliskoostöös kujunes vähene teadusorganisatsiooniline kaasatus ning osavõtt rahvusvahelistest erialakonverentsidest. Arvestades seda, et alates 1920. aastatest toetas pedagoogika teadusharu arengut rida organisatsioone ja ajakirju, võinuks eeldada Eesti teadlaskonna palju suuremat osalust. Viimast takistasid rahaliste piirangute kõrval õppejõudude töökohustused, vahel ka teabe või omavahelise kommunikatsiooni nappus.

Pedagoogikaga seotud õppejõududest oli väliskoostöösse aktiivselt kaasatud K. Ramul, kes esines 1930. aastatel ettekannetega rahvusvahelistel psühholoogiakongressidel, samuti avaldas ta artikleid välismaa teadusajakirjades.⁹³⁸

Pedagoogika-alastel rahvusvahelistel konverentsidel käidi väga juhuslikult, Eestit esindasid pigem haridusministeeriumi või Õpetajate Liidu ametnikud, mitte aga teadlaskond. Samas olid 1920. aastad rahvusvahelises pedagoogilises teadus- ja seltsiliikumises väga aktiivsed. 1919. aastal loodud Rahvasteliidu raames tegutsesid mitmed pedagoogikaga seotud erialaliidud.⁹³⁹ Keskkooliõpetajate organiseerumisele pani aluse Belgia, Hollandi ja Prantsusmaa õpetajate algatus, millega loodi rahvusvaheline keskkooliõpetajate liit.⁹⁴⁰ Ühenduse 1923. aasta kongressile sai kutse ka Eesti Vabariigi esindaja.⁹⁴¹ Kuigi kongressi peamiseks aruteluteemaks oli keskkooliõpetajate pedagoogiline ettevalmistus, lähetati sinna haridusministri ettepanekul haridusnõunik Gottlieb Ney. Viimane naasis konverentsilt üpris pettunult, rõhutades, et mingit üksmeelt keskkooliõpetajate ettevalmistamises ei leitud.⁹⁴²

Euroopas kujunes mõjukaks ja tegusaks ka n.-õ. uue kasvatuse liikumine e. NEF-võrgustik,⁹⁴³ mis viis 1921–38 aastatel läbi seitse suurt rahvusvahelist pedagoogikakonverentsi.⁹⁴⁴ NEF-i juures töötasid oma rahvussektsioonid, sh. Soome sektsioon, samuti oli lähinaabritest kaasatud Läti.⁹⁴⁵ Võrgustiku peamiseks ideeks oli initsieerida haridusreformi, mis lähtuks kõige kaasaegsematest pedagoogika ja psühholoogia arengusuundadest, spetsiaalselt rõhutades C. G. Jungi, J. Piaget’ ja J. Dewey ideede rakendamist. Organisatsiooni konverentsi-

⁹³⁷ EAA 2100-5-281, l. 1, 2.

⁹³⁸ EAA 2100-2-928, l. 143, 169, 282. Vt. ka P. Tulviste. Lühülevaade Konstantin Ramuli elust ja tegevusest. K. Ramul. Elu ja psühholoogia. Toim. J. Allik. Tartu, lk. 25–30.

⁹³⁹ E. Fuchs. The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s. *Paedagogica Historica*, 2007, 43 (2).

⁹⁴⁰ Pr. k. *Bureau International des Federations Nationales du Personal de l’Enseignement Secondaire Public*.

⁹⁴¹ Rahvusvaheline keskkooli õpetajate kongress Praagas. *Kasvatus*, 1924, nr. 1, lk. 9.

⁹⁴² Samas, lk. 9–14.

⁹⁴³ *New Education Fellowship*.

⁹⁴⁴ E. Fuchs. Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century. *Paedagogica Historica*, 2004, 40 (5/6), lk. 764.

⁹⁴⁵ K. J. Brehony. A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921–1938. *Paedagogica Historica*, 2004, 40 (5/6), lk. 745–747.

del olid eestkõnelejaiks maailmanimed O. Decroly, A. Ferriere, K. Lewin, J. Piaget, P. Petersen, M. Montessori, A. S. Neill jt. Vahetum tutvumine nende ideedega laiendanuks kindlasti Eesti teadlaskonna arusaama tollastest hariduskäsitlustest ja -reformidest.⁹⁴⁶ Nii jäid Eesti pedagoogikaõppejõud ilma võimalustest otsekontaktideks rahvusvahelise teadlaskonnaga, mis tõenäoliselt ei tulnud kasuks nende endi uurimistööle. Küll aga oli Eesti haridusmõtte mõju tunda Balti mere regioonis, eriti innustuti Eesti kooliuuendusliikumisest ja J. Käisi ideedest Soomes.⁹⁴⁷

Vähem rahvusvahelist teadusorganisatsioonilist tegevust kompenseeris siiski 1920. aastate alguses alanud tihe koostöö rajariikidega. Haridusministeeriumi algatusel töötati välja Balti kultuurialase koostöö kava, mis saadeti seisukohavõtuks Tartu Ülikooli ja erinevatele loomeliitudele. Kava nägi ette kolme riigi vahelist koostööd õppejõudude vahetamisel ja Balti rahvaste keelte ja kultuuri õppetoolide asutamisel. Samas sisaldunud ühisplatvorm rahvusvaheliseks koostööks nägi ette luua Euroopa keskustes (eriti Prantsusmaal ja Inglismaal) ühiseid teadusasutusi ja kolledžeid, kus teostataks noorte Balti riikide jaoks elutähtsaid uuringuid nii loodus- kui sotsiaalteadustes.⁹⁴⁸

Eriti tihedaks kujunesid kontaktid õpetajate kutseorganisatsioonide vahel. Iseseisvunud Balti riikide õpetajate liidud löid koostöövõrgustiku, mille toel korraldati kolm suuremat hariduskonverentsi. 1922. aastal toimus Lätis Riia Õpetajate Liidu algatusel esimene ühiskonverents Eesti, Läti, Leedu ja Soome õpetajate esindajatega.⁹⁴⁹ Sellega sooviti panna alus Venemaast lahku löönud nn. rajariikide õpetajate organiseeritud suhtlemisele, eesmärgiga vahetada infot tol ajal aktuaalsetes haridusküsimustes: rahvusliku koolisüsteemi kujunemine, õpetajate ettevalmistus ja aineolukord, haridustöö väljaspool kooli jne. Õpetajate koostöö päädis ühisfoorumitega – Balti riikide õpetajate kongresside nime all, mis toimusid 1925 Riias, 1928 Tallinnas ja 1931 Kaunases.

Nendest kujunesid paljusid õpetajaid, haridusteadlasi ja -ametnikke kokku toovad arutelud, keskmiselt 400 osavõtjaga. Teemad, mis läbi kolme kongressi kõlasid, olid ühtluskooli idee, õpetajate ettevalmistus ning õpetajate kutseorganisatsioonid ja nende ees seisvad ülesanded.⁹⁵⁰

1930. aastate keskel Balti koostöö soikus. Põhjusti oli mitmeid, kuid eelkõige oli see seotud Läti õpetajate organisatsioonide tegevuse keelustamisega 1934.

⁹⁴⁶ Eesti koolinõunike delegatsioon koosseisus J. Grünthal, A. Pedussaar ja J. Rummo osalesid 1929. aasta NEF-i konverentsil Taanis, mis on teadaolevalt ainus eestlaste kokkupuude võrgustikuga, vt. J. Käis. EÕL-i tegevus õpetajate edasiharimise ja kooliuuenduse alal. *Kasvatus*, 1937, nr. 4/5, lk. 201.

⁹⁴⁷ M. Kuikka. *Folkskoleseminarierna – fostrare av kulturarbetare på 1920- och 1930-talen*, lk. 12.

⁹⁴⁸ EAA 2100-4-418.

⁹⁴⁹ J. Kiivet. Rajariikide pedagoogiline konverents Riias 1922. aasta suvel. *Kasvatus*, 1922, nr. 22.

⁹⁵⁰ H. Kelder Eesti õpetajaskonna välissidemed 20.–30. aastail. *Kooliuuenduslane*, 2000, nr. 2, lk. 30.

aastal.⁹⁵¹ Vaatamata sellele omasid loodud kontaktid ja ühised õpetajate foorumid olulist mõju kasvatusteadusliku mõtte arengule ja koolikorraldusele Balti regioonis.

Samal ajal kui pidurdus Balti koostöö, hoogustus pedagoogide organiseeritud suhtlemine Soomega. Kontaktid ja ühistegevused said alguse juba 1920. aastate algul, mil algas tihe koostöö Soomega. 1921. a. peetud Ühis-Soome koolikongressist Helsingis võttis osa ligi 500 Eesti õpetajat ja haridustegelast, 1924 Tallinnas toimunud kongressist juba ligi tuhat pedagoogi, sh. 200 Soomest ning 60 Ungarist.⁹⁵² Foorumi korraldustoimkonda kuulusid prof. P. Põld, H. Roos jt. pedagoogikateadlasi,⁹⁵³ samuti esines Põld mõlemal kongressil ühe peakõnelejana. Tema pedagoogilisi tõekspidamisi avas iseäranis 1921. aasta ettekanne “Inimese kasvatus ja riigikodaniku kasvatus,” milles ta vastandab reformpedagoogilisi (Põllu sõnutsi “pädagoogiliste anarhistide Rousseau, Tolstoi, Key, Gurlitti vabakasvatuslikke”) seisukohti kaasaegse töökooli, individuaalseerimise jt. printsiipidele.⁹⁵⁴

Kongressid leidsid Eesti ja Soome⁹⁵⁵ pedagoogilises meedias laia kajastuse ning mõjutasid vaadete ühisosa tekkimist. Seda enam, et kongressid hakkasid toimuma regulaarselt, kuigi kooliküsimuste käsitlemiselt liiguti üldisema Soome-ugri kultuuri- ja hariduspoliitika kujundamise suunal. 1935 sõlmiti Soome õpetajate organisatsioonidega sõprusliiduleping, millele järgnesid ühised õppepäevad, külaskäigud, konverentsid.⁹⁵⁶ Viimastel said traditsiooniks üldloengutele järgnevad töötoad alg- ja keskkooliõpetajatele, lisaks koolikülalused, õppevahendite ja -kirjanduse näitused jne. Eesti-soome kontaktid kujunesid tihedaks ja õpetajaskonnas tekkis elav huvi üksteise keeli õppida. Nii viitab M. Kuikka, et 1920.–30. aastatel õppisid Soome tulevased õpetajad massiliselt vabaainena eesti keelt,⁹⁵⁷ samuti innustati ajakirjas “Kasvatus” eesti õpetajaid soome keelt omandama.⁹⁵⁸

Väliskoostöö ja selle raames toimunud ühisfoorumid näitasid, et toimisid kanalid Euroopa haridusuuendusliku mõtte levimiseks Eestisse ja vastupidi – siinseid kooliuuendusi võeti eeskujuks lähematel naabermaadel. Samuti aktiveeris see õpetajate kutseorganisatsioonilist liikumist ning toetas õppejõudude ja õpetajate tihedamat läbikäimist, sh. kasvatusteaduste populariseerimist ja seotust koolitegelikkusega.

⁹⁵¹ *History of Education and Pedagogical Thought in the Baltic Countries up to 1940: an Overview*, lk. 149.

⁹⁵² Soome-Ugri II. Hariduskongress. *Kasvatus*, 1924, nr. 9, lk. 278–281.

⁹⁵³ EAA 2100-5-272, l. 53.

⁹⁵⁴ EAA 2100-4-446, l. 25–34.

⁹⁵⁵ Samas, l. 2.

⁹⁵⁶ A. Raun. Soome-Ugri Kultuurikongresside minevikust, olevikust ja tulevikust. *Eesti Kool*, 1936, nr. 5.

⁹⁵⁷ M. Kuikka. *Folkskoleseminarierna – fostrare av kulturarbetare på 1920- och 1930-talen*, lk. 9.

⁹⁵⁸ Võõrad keeled eesti koolis. *Kasvatus*, 1924, nr. 10; H. Rajamaa. Eesti õpetajaskond ja hõimuharrastus. *Kasvatus*, 1937, nr. 4/5.

4.5. Pedagoogika-alane teadustöö kaitstud magistri- ja doktoritööde näitel

Lisaks pedagoogikaõpingutele alam-, kesk- ja ülemastmes, oli pedagoogika alal võimalik omandada ka magistri- ja doktorikraadi. Kuna teadusorganisatsioonilist tuge oli vähe ja enamik õppejõude oli loengutega üle koormatud, oli teaduskraadini jõudjaid üksikuid. Ainsa pedagoogika-alase doktoriväitekirja kaitses EV perioodil Juhan Tork teemal "Eesti laste intelligents" (1939).⁹⁵⁹ Doktorikraadi taotlemine Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonnas eeldas doktorieksami sooritamist ning "iseseisva väärtusega kirjatöö" esitamist.⁹⁶⁰ Torki isikuarhiivis on säilinud kirjavahetus seoses doktorieksamiga⁹⁶¹ ning pikk nimekiri teostest, mis selle eksami ettevalmistuseks tuli läbi töötada. Selles sisaldub ca 200 teost pedagoogika järgmistest valdkondadest: teadusliku töö üldmetodoloogia, statistika ja statistilised meetodid pedagoogikas ja psühholoogias, eksperimentaalsed meetodid, pedoloogia, testmeetod pedagoogikas ja psühholoogias, pedagoogiline psühholoogia ja üldpsühholoogia, sh. intelligentsus, karakter ja selle kasvatamine, pedagoogika ajalugu, didaktika, uuemad voolud pedagoogikas, individuaal- ja isiksusepedagoogika, sotsiaalpedagoogika, töökool, Dalton-plaani ja Decroly meetod.⁹⁶²

Väga piiratud materiaalse toetuse juures (Peeter Põllu nimeline stipendium, TÜ vilistlaskogu ja Õpetajate Koja toetus, mis kokku ei katnud pooltki uurimuse kuludest) viidi läbi ja analüüsiti ligi 12 000 testi.⁹⁶³ Uuringu tulemusel valmis 600-leheküljeline väitekirja, mis avaldati mõnevõrra kärbituna suurte trükikulude tõttu. Theodor Künnapas on meenutanud, kuidas "Tartu Ülikooli avar aula oli 23. septembril 1939 täidetud viimse kohani rohkearvulise kuulajaskonnaga, kes olid tulnud jälgima haruldast sündmust – esimest iseseisvusaegset doktori väitekirja kaitsmist pedagoogika alal."⁹⁶⁴

Torki doktoritöö oli teedrajava tähendusega nii pedagoogikale kui psühholoogiale Tartu Ülikoolis. Rikkalikule empiirilise materjalile põhinev töö koos arvukate järeldustega eesti pedagoogika edasiarendamiseks andis tugeva sisendi uurimusliku traditsiooni kujunemiseks kasvatusteadustes. Kahjuks vallandati Tork juba 1940. aastal Tartu Ülikooli teenistusest. Teatavasti olid Nõukogude Liidus intelligentsusteid keelatud, mistõttu ajakirjas "Nõukogude Kool" anti tööle hävitav kriitika.⁹⁶⁵

Sel perioodil kaitstud pedagoogika-alaste magistratööde kohta on A. Elango ja H. Muoni artiklist (1982) käibele jäänud fakt, et neid kaitsti Tartu Ülikoolis

⁹⁵⁹ J. Tork. Eesti laste intelligents: Tartu Ülikooli Filosoofiateaduskonnale *doctor philo-sophiae* astme omandamiseks esitatud väitekirja. Tartu Ülikool, 1939.

⁹⁶⁰ EAA 2100-5-375, l. 8–9.

⁹⁶¹ EAA 2100-2-1248, l. 49.

⁹⁶² Samas, l. 56–69.

⁹⁶³ J. Tork. *Seisata, rändur! Mälestusraamat*, lk. 278–279.

⁹⁶⁴ J. Tork. *Seisata, rändur! Mälestusraamat*, lk. 37.

⁹⁶⁵ V. Orav. Laste intelligents ja klassikuuluvus. *Nõukogude Kool*, 1940, nr. 4, lk. 305–307.

seitse.⁹⁶⁶ Kui juurde arvata mõned piirialased uurimisteemad, oli pedagoogika-alaste magistritööde arv sel perioodil siiski suurem. Magistridiplomini (*mag. phil.*) jõudsid: Hans Roos "Rahvuslik kasvatus Eestis" (1927); A. Elango "Õpilaste omavalitsus pedagoogilises teoorias ja praktikas" (1927); Edgar Oissar "Ristiusk ja iseloomukasvatus" (1928), Aleksander Kurvits "Autoriteet ja vabadus kasvatuses" (1930); Andres Päril, "Meie koolinoorsoo hingeelu tema õpilastajakirjandusliku loomingu järele" (1933) Aleksis Kalits⁹⁶⁷ "Kool ja kutsenõustamine" (1934), Salme Pruuden "Võitlusest alaealiste hooldumatusega" (1935), Friedrich Olup "Eesti laste psüühilisest kooliküpsusest" (1936); J. Estam "Koolijõudluste üleriigiline kontroll võõrkeeltes" (eksternina 1936);⁹⁶⁸ Lydia Haas "Eksperimentaalne uurimus eelkooliealiste laste musikaalsusest" (1938). Ka kaitsti mitu pedagoogika ja psühholoogia piirialal olevat tööd, nt. Linda Luiga "Binet' intellektuaalsete ja moraalsete tüüpide olenevus õpilaste vanadusest ja soost" (1929); Leida Kalling "Binet'-Simoni testide esialgne revisjon vastavalt eesti oludele" (1934).⁹⁶⁹ Mitmete pedagoogika valdkonnas magistrikraadi kaitsnud isikute baasil kujuneski Tartu ülikooli pedagoogikaõppejõudude kaader, enamik neist jäi ülikooliga seotuks kogu omariikluse perioodiks või oli seotud pedagoogika õpetamisega mujal.

Pedagoogikateadusse panustasid oma väitekirjadega ka kõrvaldistsipliinide esindajad A. Koort (kaitses 1924 magistriväitekirja "Die Typenlehre der Gegenwart" ning 1934 doktoridissertatsiooni "Beiträge zur Logik des Typusbegriffs"), W. Freymann (kaitses 1928. aastal eksternina TÜ-s filosoofiaalase doktoriväitekirja "Platons Suchen nach einer Grundlegung aller Philosophie" 1928), psühholoog K. Ramul (kaitses 1939 doktoriväitekirja "Mathematik und Psychologie") jt.

Teadaolevalt kaitses kaks Tartu Ülikoolist võrsunud pedagoogi esimese omariikluse perioodil doktoritöö välismaal: H. Taba "The Dynamics of Education" (1932 Columbia Ülikoolis, USA)⁹⁷⁰ ja E. Oissar, kes omandas 1935. aastal Natsi-Saksamaal, Göttingeni Georg Augusti Ülikoolis doktorikraadi dissertatsiooniga "Die politische Erziehung",⁹⁷¹ mida Tartu Ülikool ei tunnustanud. Tegemist oli pikantse juhtumiga, mille lahendusse kaasati ka rahvusvahelise mainega teadlasi, kuid sellele vaatamata ei tunnustatud seda tööd Tartu Ülikooli doktoritööle vastavaks.

⁹⁶⁶ A. Elango; H. Muoni. Pedagoogika õpetamine ja õpetajate ettevalmistamine Tartu Ülikoolis. *Nõukogude Kool*, 1982, nr. 9.

⁹⁶⁷ Alates 1936. a. kandis nime Aulis Aret, vt. *Eesti kooli biograafiline leksikon*, lk. 18.

⁹⁶⁸ Tartu Ülikooli 1920–1942 eksternina lõpetanud ja teaduslikke kraade kaitsnud – nimekirj. *Album Academicum Universitatis Tartuensis 1918–1944*, III, lk 527.

⁹⁶⁹ Väitekirjade register. *Album Academicum Universitatis Tartuensis 1918–1944*, I, lk. 169–201.

⁹⁷⁰ *Album Academicum Universitatis Tartuensis 1918–1944*, II, lk. 174–175.

⁹⁷¹ E. Oissar. *Die Politische Erziehung*. Tartu: Akadeemilise Kooperatiivi Kirjastus, 1935. Samuti on säilinud väljavõte E. Oissari doktoridiplomist, vt. TÜ Raamatukogu KHO 76-2, l. 3 ja selle diplomi originaal EAA 211-2-755, l. 1.

Sarnaselt Tabaga, oli E. Oissar prof. P. Põllu õpilane ja koolkondlane. Pärast edukat magistritöö kaitsmist, oli ta TÜ filosoofiateaduskonna juures teaduslik stipendiaat (1928–1929 ja 1938–39).⁹⁷² Ülikool tunnustas igati tema edasiõppimissoovi, kinnitades seda mitmete soovitudetega. 1930–34 õppis Oissar Humboldt Stiftungi stipendiumiga Berliinis ja Göttingenis pedagoogikat ja psühholoogiat. Tema õppejõududeks olid maailmakuulsad Eduard Spranger Berliinis ning Herman Nohl Göttingenis. Mõlemaga kujunes Oissaril lähem kontakt, Sprangeriga oli ta pikemas kirjavahetuses doktoritöö teemal juba enne Berliini siirdumist,⁹⁷³ Nohliga tutvus Göttingenis.⁹⁷⁴

Oissari teaduslikuks huviks Saksamaal kujunes poliitilise kasvatuseteema, millest ta kirjutas ka oma doktoritöö. Ajastule kohaselt oli doktoritöö üks peatükkidest pühendatud poliitilisele kasvatusetele natsionaalsotsialismi lähtekohalt, tsiteeriti A. Hitlerit ja natsionaalsotsialistliku pedagoogika liidrit E. Kriecki jt. Vaatamata sellele, et ülevaade oli pigem kirjeldavat kui hinnangulist laadi, sai see tööle saatuslikuks. Oissari mitmed katsed taotleda Göttingeni doktorikraadiga Tartus õppejõukohta luhtusid. 1934. aastal leidis teemat arutanud Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna komisjon, et töö ei vasta doktoriväitekirjale esitatud nõuetele. Sama põhjenduse juurde tuldi tagasi 1937–39 ning koguni 1943. aastal, mil Oissar taotles veelkord habiliteerumist.⁹⁷⁵

1939. aastal kirjutas Oissare doktoritööle toetuskirja Fr. W. Foerster, nime-tades seda pedagoogiliselt ja psühholoogiliselt seisukohalt väärtuslikuks teoseks.⁹⁷⁶ See toetuskiri Oissari doktoritööle on tõsiseltvõetav tunnustus eelkõige põhjusel, et Foersterit peeti tema vaadete tõttu natsionaalsotsialistliku pedagoogika üheks suuremaks vastaseks, mistõttu ta oli Saksamaalt pagendatud ja tagaselja surma mõistetud. Oma õiguste kaitseks võttis Oissar hiljem ühendust ka Göttingeni ülikooliga, kuid seegi ei andnud TÜ-ga läbirääkimistel edu.⁹⁷⁷

Samal ajal (1938–39) asus Oissar uuesti õppima TÜ juurde, valmistudes doktorieksamiks ning uue doktoritöö esitamiseks (teemal W. Dilthey pedagoogika).⁹⁷⁸ Kuigi uurimus valmis, ei avaldatud seda doktoritööna. Ülikool töödand-jana tõrjus Oissari mitmel korral ka nõukogude perioodil.⁹⁷⁹

Arvestades Oissari mitmekesisest väliskogemust ja suhtlusareaali ning rikast publikatsioonide pagasit, jääb see juhtum selgusetuks. Ilmselt oli tegemist poliitiliste, isiksuslike ja muude põhjuste kombinatsiooniga. Mõnevõrra sarnane on see aga Hilda Taba ümber toimunuga, mis viitab omamoodi kapseldumisele

⁹⁷² EAA 211-2-755, l. 2 ja l. 25.

⁹⁷³ TÜ Raamatukogu KHO 76-182.

⁹⁷⁴ E. Oissari ja A. Koorti erakirjavahetuses on mitmel puhul juttu nende ühisest tuttavast, prof. H. Nohlist (ka Koort oli stažeerinud Göttingenis). Koort kasutas Oissari kontakti Nohluga, konsulteerimaks pedagoogika õppekavade teemal, vt. TÜ Raamatukogu KHO 76-42, l. 7.

⁹⁷⁵ EAA 211-2-755, l. 32–47.

⁹⁷⁶ TÜ Raamatukogu KHO 76-133.

⁹⁷⁷ EAA 211-2-755, l. 47–51.

⁹⁷⁸ Samas, l. 29.

⁹⁷⁹ Samas, l. 37; TÜ raamatukogu KHO 76-1, l. 14.

tollases Eesti pedagoogikateaduses. Võimalik, et siingi omas tähendust käsitlus pedagoogikast kui rahvusteadusest, mille nimel hoiduti tundmatust ehk antud juhul “pesast väljakasvanud” lastest.

1920–1930. aastate teaduskontakte, uurimistemaatikaid ja sündmusi silmas pidades võib resümeerida, et rahvusliku ja rahvusvahelise lõimimine Eesti pedagoogikas osutus keeruliseks. Ühelt poolt olid kõik meie pedagoogikaõppejõud osaduses Euroopa arengutega, teiselt poolt püüti hoiduda midagi otse üle võtmast. Sellega sooviti muuta teadjamaks seda põlvkonda, kes pidi vastutama omariikluse kestmise eest.

4.6. Kokkuvõtte ja järeldused

Peamiseks arenguteguriks pedagoogika valdkondliku identiteedi kujunemisel oli pedagoogika professuuri loomine 1920. Samal ajal kui paljudes Euroopa tuntud ülikoolides täitsid pedagoogikaõppejõu kohuseid veel naabervaldkondade professorid, oli sellise institutsiooni loomine Tartu Ülikoolis erakordselt progressiivne. Vähema kaaluga ei olnud särava professori – Peeter Põllu kinnitamine sellesse ametisse.

Need kaks asjaolu andsid tugeva sisendi õpetajakoolitusse, sest nii pedagoogika peaaegu kui õpetajakoolituse kontseptsiooni väljatöötamine jäi 1920. aastatel prof. P. Põllu õlule. Tema organisaatoritalent kombinatsioonis teadusliku huviga pedagoogika vastu lubas üles ehitada tugeva institutsiooni, kus tunti kõige kaasaegsemad õpetussuundi. Seda teadmist kasutati õppekavade koostamisel, loengumaterjalide ettevalmistamisel nagu ka üldise eesti hariduspoliitika mõjutamisel. Peeter Põllu lahkumise järel, alates 1930. aastast täitmata jäänud professori mõjus õpetajakoolituse arengule pärssivalt.

Hinnates 1920. aastatel väljakujunenud pedagoogika õppekavade profiili, näeme, et see oli oma alusdistsipliinidelt Lääne-Euroopa ülikoolidele tüüpiline. Baasaineteks kujunesid üldine kasvatusõpetus, pedagoogika ajalugu, pedagoogiline psühholoogia ning pedagoogika abiainetena üldpsühholoogia, loogika ja filosoofia. Iseloomuliku Saksa koolkonna (L. Burgerstein, G. A. Schneider jt.) mõjuna avaldus läbi kõikide pedagoogika õppekavade (1920–39) koolitervis- hoiu temaatika.

Võrreldes pedagoogika õppekavade ja uurimisteede (peamiselt magistritööd) dünaamikat, nähtub, et Lääne-Euroopa haridusuuendusega liiguti hoogsalt kaasa. Magistritööde temaatikas tekkis teatud uurimissuundade ühtsus ning 1920. aastate pedagoogikamagistreid võib õigustatult nimetada Põllu koolkonnaks Eesti pedagoogikas. Teemad tulenesid praktilistest vajadustest, uuriti eelkõige neid tahke koolielust, mis olid päevakajalised, töodel oli tugev uurimuslik iseloom ja rakenduslik väljund. Pedagoogikaõppejõudude aeg kulus siiski peamiselt õppetöös vajalike allikmaterjalide tõlkimisele, analüüsimisele ja kohandamisele Eesti oludele. Euroopa mastaabis väljapaistvate teadussaavutusteni ei jõutud. Seda piiras kindlasti vähene teadusorganisatsiooniline kaasatus – eemalejäämine rahvusvahelistest konverentsidest ja organisatsioonidest.

Kõik omariikluse perioodil ametis olnud pedagoogikaõppejõud olid omandanud mõningase kogemuse Lääne-Euroopas stažeerides. Nendest kaks – Koort ja Elango viibisid teadusstipendiaatidena välismaal ka pikemalt. Ometi ei tulnud sellest ootuspärast sisendit rahvusvahelisele koostööle ja teadusorganisatsioonilisele suhtlemisele. Pedagoogide väliskoostöö jäi kogu omariiklusperioodil küllaltki kaootiliseks, sõltudes peamiselt isiklikest kontaktidest. Vähesed teadusorganisatsioonilise toe ja suure loengukoormuse tõttu oli teaduskraadini jõudjaid üksikuid.

Selge piiri tõmbamine rahvusvahelise ja rahvusliku vahele ei lubanud kaaludagi võimalust täita alates 1930. aastast vakantseks jäänud pedagoogikaprofessori väliskandidaadiga. Hilda Taba ja Edgar Oissari eemaletõrjumine Tartu Ülikoolist võtsid võimaluse kasutada nende akadeemilist potentsiaali ning pika välisstudiumi jooksul tekkinud võrgustikku Eesti õpetajakoolituse arenguks.

KOKKUVÕTE

Käesoleva töö eesmärgiks oli uurida keskkooliõpetajate ettevalmistuse korraldust ja üldpedagoogiliste õpingute sisu Tartu Ülikoolis esimesel Eesti omariiklusperioodil (1918–1940). Sellel perioodil toimunu on oluline Eesti rahvusülikooli raames kujunenud õpetajakoolitussüsteemi mõistmiseks. Seni on meie käsutuses olnud vaid fragmentaarsed teadmised nimetatud perioodi õpetajakoolituse arengutest, mis ei võimalda toimunut sügavamas tähenduses mõista. Käesolev uurimus püüab avada õpetajakoolitussüsteemi kujunemist laiemas kontekstis, tuues esile võimalikud välis- ja sisemõjud. Töö annab ülevaate, kuidas nappide rahaliste ja inimressursside tingimustes sündis kõrgeid akadeemilisi standardeid järgiv õpetajakoolitus, mis oli dialoogis Lääne pedagoogilise mõtte paremikuga.

Töö eesmärgi saavutamiseks püstitas autor konkreetsemad uurimisülesanded. Need hõlmasid tendentse, mis iseloomustasid keskkooliõpetajate ettevalmistust nendes välisriikides, mille mõjualas toimus Eesti pedagoogika areng. Samuti püüti välja selgitada välissuhtlus- ja koostöökanaleid, läbi mille välismõjud siinsetesse õpetajakoolituse õppekavadesse jõudsid. Uurimuse põhirõhk on keskkooliõpetajate ettevalmistuse erijoontel Tartu ülikoolis, selle õiguslikul kontekstil, korralduslikul ja sisulisel ülesehitusel.

Uurimus toetub metodoloogiliselt hermeneutilisele traditsioonile, mis tõdeb, et ajalookirjutamine ei ole kunagi neutraalne toiming, siin kannavad nii allikad ise kui autori “kirjutav mina” teatud subjektiivsuse pitserit. Uurimismeetodina kasutati allikakriitikat ja võrdlevat analüüsi. Uurimisobjektideks andmeallikatenä olid arhiivdokumendid, haridusseadused, pedagoogiline kirjandus ning perioodika aastatest 1918–1940. Eesti Ajalooarhiivis töötati läbi Tartu Ülikooli fondi rektoraadi, valitsuse, õpetajakoolitusega seotud teaduskondade ja didaktilis-metoodilise seminari tegevust ning välissuhtlust kajastavad dokumendid. Samuti pakkusid huvitavat uurimisainest õppejõudude isiklikud toimekirjad ja teenistuskirjad. Eesti Riigiarhiivis töötati peamiselt haridusministeeriumi teaduse ja kunsti osakonna fondiga, milles sisaldus keskkooliõpetajate ettevalmistamisega seotud dokumentatsioon. Tartu Ülikooli raamatukogu käsikirjade ja haruldaste raamatute osakonna fondist kasutati didaktilis-metoodilise seminari erialaosakondadega seotud materjale. Õpetajakoolitust puudutava seadusloome osas pakkus väärtuslikku ainet elektrooniline Hariduskorralduslike aktide andmebaas (1918–1940). Täiendavalt kasutati EV Kohtuministeeriumi poolt välja antud “Riigi Teatajad” (1918–1940) ja haridusministeeriumi seaduskogusid.

Selleks, et haakida Eesti õpetajakoolituse kujunemist rahvusvahelise diskursusega, seati allikakriitika meetodi kõrval läbivaks põhimõtteks kasutatud allikaliikide potentsiaali liitmine ja erinevate perspektiivide võrdlemine. Et luua vajalik taustsüsteem õpetajakoolituse alaste ideede päritolu ja leviku mõistmiseks, analüüsiti võrdlevalt uurimusi, mis käsitlevad keskkooliõpetajate ettevalmistamist Euroopas ja Ameerika Ühendriikides. Teema avamist rahvusvahelises võrdluses raskendas ühtsete põhimõtete ja standardite puudumine õpetaja-

hariduse raamistamisel ning konkreetsete lahenduste paljusus 1920.–1930. aastatel. Kui Eesti haridusmõtte ajaloos oli vaadeldav periood unikaalne ja suurte muutuste tõttu eraldi käsitletav, siis enamikus USA või Lääne- Euroopa uurimustest on raske leida fookust just nimetatud perioodil. Pigem vaadeldakse neis õpetajahariduse dünaamikat Teise maailmasõja eelse- ja järgse perioodi võrdluseks, mida Eesti oludele aga kohandada ei saa.

Uurimusest selgus, et õpetajakoolituse sisu ja korraldust Tartu Ülikoolis mõjutasid mitmed faktorid: kasvatusteaduse areng välismaal ja sellest tulenevad orientatsioonid õpetajakoolituses, õpetajate riiklikud kvalifikatsiooninõuded ja kutseomistamise süsteem, samuti rahvusliku ja rahvusvahelise lähenemise dilemmad õpetajate ettevalmistuse sisus, kaadripoliitikas jne.

Esimesena tunnustati kasvatusteadust ülikoolidistsipliinina Saksamaal, kus asutati esimene pedagoogika õppetool juba 1779. aastal. 19. sajandi vältel koonduski keskkooliõpetajate ettevalmistus peamiselt ülikoolide juurde. Saksa mõjutusi saab jälgida mujalgi, eeskätt Soomes ja USA-s. Soomes hakati pedagoogikat õpetama juba 18. sajani lõpul ning 1852. aastal loodi Helsingi Ülikoolis pedagoogika õppetool. See toimus oluliselt varem paljudest teistest Lääne- ja Põhja-Euroopa maadest, kus pedagoogika õpetamine oli veel valdavalt filosoofiaõppejõu pädevuses. Kuigi ka Vene impeeriumi ülikoolides tegeleti õpetajakoolituse küsimustega 18. sajandi lõpust ning nende juurde asutati pedagoogilised instituudid (1804 Moskvast, 1811 Harkovis, 1820 Tartus), jäi see valdkond ikkagi kitsamalt õpetajate instituutide tegevusalaks ning ei olnud kuigivõrd ülikooliga integreeritud. USA-s rajati pedagoogika õppetool esmakordselt 1873. aastal Iowa Ülikoolis, siiski võttis õpetajakoolituse programmide laiem tunnustamine ülikoolide juures veel aega.

Kasvatusteaduste areng 20. sajandi algul määratles piirid ja piirangud pedagoogiliste teadmiste maastikul – õpetamise kaanoni, meetodid kui ka praktika. Just pedagoogikateaduse areng andis tõuke uute institutsionaalsete vormide tekkeks ning määratles pedagoogika teadmusala. Nii sai 20. sajandi esimestele kümnenditele iseloomulikuks iseseisvate pedagoogika õppetoolide tekkimine kas lahknemise teel usu- või filosoofia professuuridest või esmakordselt looduna (nagu Tartus 1920. aastal). Pedagoogika valdkondliku arengu katalüsaatoriks 20. sajandi esimestel kümnenditel jäi endiselt Saksamaa, mille mustreid järgisid ja kordasid paljud Euroopa maad, sh. meie rajariigid. Eestile sai Saksa orientatsioon loomulikuks valikuks nii varasema ajaloost ja kontaktide kui ka omase keele tõttu. Kõik Saksamaal toimuv oli haridustegelaste pidevas huviorbiidis ning kaasa astuti ka sammud, mida Saksamaa ise äpardumiseks luges (näiteks pedagoogiumide loomine Eestis Saksa pedagoogiliste akadeemiade eeskujul). Samamoodi jälgiti tähelepanelikult kasvatusteaduste diskursuse muutusi. Varasem n.-õ. teoreetiline suund, kus põhiorhk oli pandud kasvatuse eesmärgistamisele ja mineviku tundmaõppimisele, hakkas vaadeldaval perioodil taanduma. Uute alusdistsipliinide (didaktika, pedagoogiline psühholoogia) toel omandas pedagoogika üha enam praktilise iseloomu. Pedagoogika professorid said vastutavaks selle eest, et ülikoolis õppivad tulevased õpetajad valitud ametialal ka tegelikult hakkama saavad, võttes eesmärgiks õpingute ja koolitegelik-

kuse sidustamise. Selleks löid ideelise konteksti 20. sajandi algul tuule tiiba-
desse saanud Saksa eksperimentaal- ja töökoolipedagoogika ning õpilaste intel-
ligentsusuuringute populaarsus ja progressiivse pedagoogika vaimustus USA-s.

Tavapraktikaks sai (varem ainult õpetajate seminaridele iseloomulike) har-
jutuskoolide loomine ülikoolide juurde või praktikabaaside väljaarendamine.
See lõi ülikooli pedagoogikaõppejõule ka hoopis uue professionaalse identiteedi
ning endine muster, kus teoloog või filosoof oma põhikursuse kõrvalt ka peda-
googikat luges, enam ei toiminud. Õpetajakoolitus muutus praktikapõhisemaks.

Nendel arengutel oli Eesti õpetajakoolitusele märkimisväärne mõju. 1920.
aastatel välja kujunenud pedagoogika õppekavad olid oma alusdistsipliinidelt
sarnased Lääne-Euroopa ülikoolides käibivate õppekavadega. Baasaineteks
kujunesid üldine kasvatusõpetus, pedagoogika ajalugu, pedagoogiline psühho-
loogia ning pedagoogika abiainetena üldpsühholoogia, loogika ja filosoofia.
Baasainetele lisandusid eksperimentaalpedagoogika, sotsiaalpedagoogika ning
kaasaegne koolikorraldus. 1935. aasta õppekava versiooniga nähti ette uued
pedagoogilise psühholoogia ja progressiivse pedagoogika käsitlused, laienes
soovituslike õpikute ring (J. Dewey, P. Sandiford jt.). Iseloomuliku Saksa mõ-
juna avaldus läbi kõikide pedagoogika õppekavade (1920–39) koolitervishoiu
temaatika.

Pedagoogika õppekavade ja uurimisteede (peamiselt magistritööd) aren-
gust nähtub, et Lääne-Euroopa haridusuuendusega liiguti hoogsalt kaasa. Ma-
gistritööde-temaatika tulenes enamasti koolielu praktilistest vajadustest. Sarna-
selt teiste riikidega muutusid pedagoogikale üha enam iseloomulikuks raken-
dusteaduse tunnused.

Suur osa pedagoogikaõppejõudude töökoormusest kulus siiski õppetöös va-
jalike allikmaterjalide tõlkimisele, analüüsimisele ja kohandamisele Eesti olu-
dele. Euroopa mastaabis väljapaistvate teadussaavutusteni ei jõutud. Seda piiras
kindlasti vähene teadusorganisatsiooniline kaasatus – eemalejäämine rahvusva-
helistest konverentsidest ja organisatsioonidest.

Vaatamata sellele õnnestus vaadeldaval perioodil luua alus süstemaatilisele
õpetajaharidusele, mis jaotus rahvusvaheliselt tunnustatud komponentideks:
valdkondlikuks erialahariduseks (Eestis tema väiksuse tõttu vähemalt kahel
õppesuunal), teoreetiliseks ettevalmistuseks pedagoogikas ning koolipraktikaks.

Eesti õpetajakoolituse ja kutseomistamise nõuded sätestati esimesel iseseis-
vusperioodil riiklikult. See tulenes vajadusest suunata rahvuslikult meeletatud
õpetajaskonna tekkimist, kes oleks ühtlasi pädev õpetama eesti keeles laia
spektrit keskkooliaineid. Oluline tegur õpetajakoolituse riiklikuks reguleerimi-
seks oli soov kontrollida õpetajate ettevalmistuse kvaliteeti. Kooskõlastused
haridusministeeriumiga ning riiklik kutseomistamise süsteem pidid tagama
kõrge akadeemilise taseme nagu ka ideoloogilise ja maailmavaatelise ühtsuse.

Keskkooliõpetaja kvalifikatsiooni omistamist reguleerisid Riigikogu poolt
kinnitatud seadused, mida täiendasid haridusministri määrused ja ringkirjad.
Kui parlamentaarsel perioodil kaasati haridusseaduste ettevalmistusse ka koha-
likke omavalitsusi, õpetajate kutseorganisatsioone jt., siis ”vaikiva ajastu” hari-
dusseadused ilmusid riigivanema dekreedina.

1920. aastate demokraatlik hariduskorraldus sai tagasilöögi 1934. aastal, mil lühendati koolikohustust (seniselt 16-lt eluaastalt 14-le) ning seati sisse kolmeastmeline koolisüsteem (4-aastane algkool, 5-aastane keskkool ja 3-aastane gümnaasium). Keskkoolidele kujunes reformi teostamine erakordselt keeruliseks, sest paralleelselt töötasid mitut tüüpi keskkoolid. See muutis õpetajad "tunniandjaks," kes õpetasid nii vanas kui uues keskkoolis, olles samal ajal vintsutatud 1930. aastate majanduslangusega kaasnenud koondamislainetest ja pidevatest reformidest. Kuigi ebaõnnestunud koolireformi 1937. aastal korrigeeriti, olid muutused toimunud liiga lühikese perioodi vältel, et nendega kaasnekuks struktuurseid muutusi õpetajakoolituses. Nii ei jõudnud 1930. aastate lõpu õpetajakoolitus järele reformitempole üldhariduses.

Keskkooliõpetajate ettevalmistamiseks loodi Tartu Ülikooli juurde 1922. aastal didaktilis-metoodiline seminar (DMS), mis allus haridusministeeriumile. Selles õppeasutuses anti tulevastele õpetajatele ühe aasta jooksul ettevalmistus ainetoodikaks ning läbiti esmane koolipraktika. DMS-i võeti õppima üliõpilasi, kellel olid läbitud nii erialaõpingud kui üldpedagoogika kursused. Tegutsemisaastate jooksul (1922–39) omandasid siin keskkooliõpetaja ettevalmistuse 1286 üliõpilast. DMS-i studiumi lõpetamine andis võimaluse töötada õpetajakandidaadina koolis, misjärel omistati keskkooliõpetaja kutse. DMS-i tegevuses ilmnisid juba esimesel tegutsemisdekaadil probleemid, mis tulenesid selle ebaselgest staatusest ja alluvussuhtest ülikooli ning haridusministeeriumiga. Õpetajakoolituse sisulisele arengule seadis tõkkeid 1930. aastate alguse majanduskriis. Vähenes nii üliõpilaste kui õppejõudude arv, kärbiti praktikantude koolis, samuti vahendeid õppemetoodilistele materjalidele, väliskoostööle jne.

Õpetajakoolituse rangel riiklikul reguleeritusel olid oma piirangud. Detailideni määratletud regulatsioonid (õpetajale lubatud ainekombinatsioonid, õppekavade kinnitamine ministeeriumis jne.) pärssisid nii õppetöö paindlikkust kui ka õppejõudude akadeemilist vabadust. Tsentraliseeritud juhtimine tõi kaasa ka selle, et õpetajakoolituse valdkond sattus tihti poliitiliste tõmbetuulte välja, kiiresti vahetuvad haridusministrid ei olnud oma regulatsioonides ja ettekirjutustes kuigi järjekindlad. 1920. aastatel leevendas TÜ õpetajakoolituses hariduslikku bürokraatiat see, et Põld täitis kuni 1925. aastani ka ülikooli kuraatori ning kuni 1927. aastani prorektori kohuseid. See võimaldas ministeeriumiga suhtlemises käsutasandeid vähendada. 1930. aastatest muutus olukord komplitseeritumaks, süvenes vastuolu ülikoolile omase akadeemilise vabaduse ja tsentraalse bürokraatia vahel. Niigi ülereguleeritud õpetajakoolitust hakati "vaikival ajastul" veelgi rohkem ohjama. See tõi kaasa probleeme senise õpetajakoolituse institutsionaalse vormi õigustamisel. Kerkisid üles küsimused, mis ei erine kuigipalju käesoleva kümnendi probleemidest: kes koordineerib õpetajakoolitust? Kas see on erialateaduskond või selleks loodud spetsiaalne institutsioon? Kuidas tagada õpetajate ettevalmistus, vastamaks kutsenõuetele? Kuidas leida õpetajaametisse parimad kandidaadid? Kuidas motiveerida liialt koormatud ja administratiivsete ülesannetega hõivatud õpetajate koolitajaid? DMS-i puhul oli märkimisväärne seegi, et kõik selle juhatajad olid ametis lisäülesandena muu töö kõrvalt – P. Põld (1922–1930) ülikooli kuraatori ja prorektorina, K. Ramul

(1930–1936) psühholoogiaõppejõuna ning eksperimentaalse psühholoogia laboratooriumi juhatajana, G. Rägo (1936–1940) matemaatikaõppejõu ja rakendusmatemaatika laboratooriumi juhatajana.

Õpetajakoolituse riiklik reguleeritus ei tähendanud siiski ainult piiranguid. Eelkõige põhjusel, et väikeriigis ei saanud distants ainsana keskkooliõpetajaid ettevalmistava ülikooli ja ministeeriumi vahel olla kuigi suur. Paljudel juhtudel on näha, kuidas pedagoogikaõppejõudude ideed realiseerusid läbi poliitiliste otsuste seeria. Positiivne oli ka see, et riiklik reguleeritus andis õpetajakoolitusele omamoodi eelise, tagades staatuse, mida toetasid ka õpetajaks õppijatele mõeldud eristipendiumid. Lisaks sundis pidev aruandlus haridusministeeriumile õpetajakoolituse õppejõude probleeme teadvustama ja analüüsima.

Üheks dilemmaks Eesti õpetajakoolituses kujunes rahvusliku ja rahvusvahelise lõimimine kasvatusteadustes ning sellest tulenevad valikud õpetajate koolitamisel. Lääne pedagoogiline diskussioon haridusuuendusest, õpetaja rollist ja ettevalmistusest jõudis Eestisse eelkõige teaduskirjanduse vahendusel, aga ka välissuhtluse, õppereiside ja pikemaajaliste stažeerimiste kaudu. Varasemate kultuuritraditsioonide ja keeleoskuse tõttu jäi tihe seotus Saksamaaga, kontakte loodi ka Prantsusmaa ja Inglismaaga, kasutades nii diplomaatilist korpust kui ka teadlaskonna isiklike suhtekanaleid.

Eesti õpetajakoolitusele avaldasid kahtlemata mõju arengud lähiriikides. Venemaa suhteliselt liberaalne hariduspoliitika 1920. aastate esimesel poolel võimaldas eksperimenteerida erinevate õpetamise meetodite ja koolimudelitega, mille arenguid jälgiti ka Eestis. Märkimisväärset rolli Eesti õpetajakoolituse arengus mängis akadeemiline "Soome sild." Tartu Ülikoolis tööle asunud Soome professorid innustasid kõrvutama Eesti ja Soome olusid ning sealte eeskujusid otsima. Aktiivseks kujunes ka keskkooliõpetajate koostöö konverentside, suviste koolituskursuste jm. vormides.

Vaatamata avatusele ja teiste maade kogemusest teadlikult õppimisele näitab allikate analüüs, et pedagoogikat peeti valdavalt rahvusteaduseks. Nii välistas liiga jäiga eralduspiiri tõmbamine rahvusvahelise ja rahvusliku vahele alates 1930. aastast vakantseks jäänud pedagoogikaprofessori täitmise väliskandidaadiga (H. Taba), edasist uurimist vajavatel põhjustel ei tunnustatud E. Oissari 1935. aastal Göttingeni Ülikoolis kaitstud doktoritööd. Kuigi noori pedagoogikaõppejõudude koolitati teadusstipendiumide toel välismaal, ei tulnud sellest ootuspärast sisendit rahvusvahelisele koostööle ja teadusorganisatsioonilisele suhtlemisele ilmselt samal põhjusel. Pedagoogide väliskoostöö jäi kogu oma riiklusperioodil küllaltki kaootiliseks ja juhuslikuks, sõltudes peaaesjalikult isiklikest kontaktidest.

Paljud Teise maailmasõja eelsed probleemid Eesti õpetajakoolituses osutusid pärast taasiseseisvumist jälle aktuaalseks (õpetajate kutsenõuded, õpetajakoolituse õppekavade kontseptuaalsed lähtealused, praktikakorralduse optimeerimine ja harjutuskoolide loomine jne.). Vaatamata pikale ajalisele distantsile, mille vältel on pedagoogikateadus arenenud nii lähenemiste paljususes kui sügavuses, on perioodist mõndagi õppida, tõmmates paralleele ja analüüsides põhjuseseid. Nii ei tohiks jääda tähelepanuta, et õpetajakoolitusele kui valdkonnale

tagasid staatuse ja tõsiseltvõetavuse selle tugevad eestvedajad – liidrid, kes osalesid nii hariduspoliitika ja seadusloome kui õpetajahariduse sisu kujundajana. Väärtuslik on positiivne kogemus õpetajate suve- ja täienduskoolituse läbiviimisel, mis võimaldas koondada Tartu Ülikooli professionaalsed koolitajad ning tagas ülikooli seotuse nii alg- kui keskkooli õpetajaskonnaga. Tähelepanuväärne on ka kaasaja kontekstis P. Põllu ja A. Elango taotlus harjutuskoolide loomiseks mitte ainult praktikabaasina vaid musterkoolina – erinevate uuenduslike võtete eksperimenteerimise koha ja uurimisasutusena. Tollane kogemus õppejõudude pikemaajalistest välisstažeerimistest sisendina õppekava- ja õppevaraloomesse ning uuenduslikesse meetoditesse, vääriks tänapäevalgi ulatuslikumat järgimist.

Antud uurimusest tuleneb mitmeid lähtekohti edasisteks uuringuteks. Põhjalikumat käsitlust vääriks tollaste pedagoogikateadlaste vaated ja välisorientatsioon (eelkõige A. Koort, A. Elango, J. Tork, J. Estam). Nende töödest on ilmunud bibliograafilisi ülevaateid, kuid puuduvad analüüsivad kirjutised. Tähelepanu võiks pälvida ka Rahvasteliidu ja uue kasvatusvõrgustiku (*New Education Fellowship*) haridusalane tegevus ning Eesti pedagoogikateadlaste kaasatuse temaatika. Otseselt antud tööst väljakasvanud uurimisaineks on E. Oissari elu- ja teadlastee. Leidmaks vastuseid antud töös tõstatatud küsimustele, vajaks läbitöötamist tema kirjavahetus Göttingeni Ülikooliga, mis paraku Eesti arhiivides säilinud ei ole. Jätkuv töö kasvatusedusliku mõtelooga aitab analüüsida ja mõtestada meie tänaseid arenguid ning suurendab võimekust õpetajakoolituse probleemidega toime tulla.

SUMMARY IN ENGLISH

Preparation of Secondary School Teachers in Estonian Republic (1918–1940) in the Frame of Historical Development of Teacher Education

The aim of this doctoral dissertation is to investigate the organization of secondary school teacher preparation and the content of general pedagogical studies at the University of Tartu during Estonia's first period of independence (1918-1940). The activities of this period are important for understanding how the system for preparation of secondary school teachers developed in the framework of an Estonian national university. To date we have only fragmentary knowledge of teacher education for the aforementioned period, which has prevented a deeper understanding of events taking place in this period. This study attempts to elucidate the development of the teacher education system in a broad context by analyzing the possible foreign and domestic influences upon it. It provides an overview of how a teacher education program of high academic standards was created in conditions of financial and human resource scarcity and how the program maintained a dialogue with the best of Western pedagogical thought.

In order to achieve the goal of this work, the author set out specific research objectives. These included uncovering and describing principles that characterized secondary school teacher training in foreign countries under whose influence Estonia's pedagogical development occurred and identifying the foreign relationships and channels of cooperation through which outside influences arrived and impacted on the local teacher education curricula. The main emphasis of this study is to investigate the initial preparation of secondary school teachers at the University of Tartu in terms of its juridical basis, organization and content of instruction.

The study is based on the hermeneutic tradition which admits that in a historiography the archival material used and "the writing me" always bear an impress of subjectivity. A source critical approach and comparative analyses were the main research methods employed. Sources for the research data consisted of archive documents, education acts, pedagogic literature and periodicals from the years 1918-1940. The material studied in Estonia's historical archives included the University of Tartu documents from rector's office, the university self-governmental institutions, teacher education-related faculties and the Didactical-Methodological Seminar (DMS) that referred to activities and international relations of these institutions. Also of research interest were the personnel files of the teaching staff and their service correspondence with different persons and institutions. Research at Estonia's State Archive concentrated on archival material from the Arts and Sciences Department of the Ministry of Education and included documents related to secondary school teacher preparation. Records searched at the Rare Books and Manuscript Department of the University of Tartu Library included material related to the departments of the Didactical-Methodological Seminar. The electronic database of the Education Management

Act (1918-1940) provided valuable information regarding teacher education-related legislation. Additional study material included the Ministry of Justice's *State Gazette* (1918-1940) and the Ministry of Education's legislation corpus.

In order to connect the development of Estonia's teacher education to international discourse, in addition to using the source critical method, a combination of potential source types and a comparison of differing perspectives were used as all-embracing principles.

To create the necessary background context for understanding the origin and dissemination of ideas in teacher education, studies dealing with the preparation of secondary school teachers in Europe and the United States were comparatively analyzed.

The lack of common principles and standards complicated the use of international comparisons in the framing of teacher education, as did the plethora of specific solutions proffered in the years 1920-1930. If the period in question was unique for Estonia and, due to the radical changes that took place in this society during this period, deserves to be treated separately, then it is difficult to discover a focus in the majority of American or Western European studies on teacher education in this period. In these countries, the dynamic of teacher education is viewed rather as a comparison of the pre- and post-Second World War eras, where as the conditions of Estonia resist a similar application.

It became clear from the study that the content and organization of teacher education at the University of Tartu was influenced by many factors: the development of educational science abroad and the resulting orientations in teacher education, teachers' national qualification standards and the professional certification system, as well as controversy over choosing between national and international ideas in the content of teacher preparation, faculty selection policy, and so forth.

Education was first recognized as a university discipline in Germany, where the first chair of pedagogy was established in the year 1779. During the 19th century the preparation of secondary school teachers was mainly the responsibility of the universities. German influence can be identified in other countries, particularly in Finland and the United States. Finland already began teaching pedagogy in late 18th century, and in 1852 a department of pedagogy was established at the University of Helsinki. This occurred significantly earlier than in other Western and Northern European countries, where the instruction of pedagogy remained the responsibility of the philosophy department. Although Imperial Russia's universities also dealt with questions of teacher education at the end of the 18th century, and teacher training institutes were established (1804 in Moscow, 1811 in Kharkov, 1820 in Tartu), teacher education remained a narrow field of activity for the teacher training institutes that were not really integrated with the universities. The first chair of pedagogy in the United States was established at the University of Iowa in 1873, however it was still some time before teacher education programs received greater recognition at other universities.

The development of educational sciences in the early 20th century determined the frontiers and limitations of the landscape of pedagogical knowledge – its canon, methods and practice of teaching. The development of pedagogical research provided an impetus to create new institutional formats and determined pedagogy's field of study. Thus the early decades of the 20th century are characterized by the creation of independent chairs of pedagogy either as emanating from the theology or philosophy chairs or as new formations (as in Tartu in 1920). Germany still remained the main catalyst in the development of pedagogy in the early 20th century, whose patterns many of the other European countries (including the border states), followed and duplicated. For Estonia, a German orientation was a natural choice because of its earlier history and contacts and because of the familiarity with the German language. Everything that was happening in Germany attracted the interest of the Estonian education scientists, whereby they adopted ideas that even Germany had considered to be miscarriages (for example, the creation of teacher training colleges (*pedagogium* in Estonian) along the lines of a German model of *Pädagogische Akademie*. Changes in education discourse were followed attentively. The earlier theoretical orientation, where the emphasis was focused on educational aims and learning about the past, began to recede during the period under study. In light of the new sub-disciplines (didactics, pedagogical psychology), pedagogy acquired more and more the attributes of an applied science. Professors of pedagogy became responsible for ensuring that future teachers studying at the university were adequately prepared for their chosen profession through the objective of the integration of studies to school reality. In this regard, an ideal context was created at the beginning of the 20th century via Germany's experimental pedagogy and the concept of integration of academic study with physical activity and in the United States via the enthusiasm for student intelligence tests and progressive pedagogy. A common practice (earlier only a characteristic of teacher seminars) became the attaching of elementary or secondary schools to universities as training schools or developing other training facilities for student teachers. This created a new professional identity for the university's pedagogy faculty, whereby the previous model of a professor of theology or philosophy teaching pedagogy as an aside no longer worked. Teacher education became more practice-based.

These developments had a profound effect upon Estonia's teacher education. In the 1920s its curricula of pedagogical subjects and teacher education were similar to the Western European curricula then in use in terms of their sub-disciplines. Basic subject courses were general education, history of pedagogy, and educational psychology together with enhancement subjects for pedagogy such as general psychology, logic and philosophy. In addition to the basic subject courses, experimental pedagogy, social pedagogy and modern school organization were taught. The 1935 curriculum foresaw updated versions of courses for educational psychology and progressive education along with an expanded list of recommended textbooks for reading (J. Dewey, P. Sandiford et al). A cha-

racteristic German influence concerning school health issues was manifested in all the curricula related to teacher education of the years 1920-39.

The development of Estonia's teacher education curricula and research themes (mainly Master's theses) indicates that ideas of educational renewal in Western Europe were energetically adopted. Themes for Master's theses were primarily inspired by the practical necessities of school life. Similar to other countries, the changes in the field of education became more characteristic of those features found in the applied sciences.

A great portion of the faculty of education's workload consisted of translating and analyzing source materials and adapting them to Estonia's conditions for coursework. As a result, no outstanding research achievements at the European level were achieved. This was also due to limited participation in the activities of professional research organizations and international conferences.

Despite these factors, a foundation was successfully created for a systematic program of teacher education during this period, which was composed of internationally recognized components: preparation in a subject field (typically in two subjects for ensuring full time employment in smaller schools), theoretical studies in pedagogy and teaching practice at schools.

During the first period of Estonia's independence the standards for teacher education and licensing were set by the national government. This resulted from the necessity of creating a nationally-oriented teaching staff who were simultaneously qualified to teach a wide spectrum of secondary school subjects in Estonian. An important factor for state regulation of teacher education was the wish to control the quality of teacher preparation. Conformance with the Ministry of Education and the national professional certification system was meant to support a high academic standard in teaching skills as well as to provide a worldview of ideological and philosophical unity.

The professional licensing and certification of secondary school teachers was regulated by parliamentary legislation, which was supplemented by Ministry of Education regulations and circulars. While local governments, teachers' professional organizations and others participated in the preparation of education legislation during the parliamentary period, then during the "era of silence" (1934-1940) education laws were produced solely by presidential decree.

In 1934 the education program of the 1920s experienced a counterturn, when the mandatory school attendance age was lowered (from age 16 to 14), and a three-stage school system was instituted (4 years of elementary school, 5 years of middle school, and 3 years of secondary school). Efforts to initiate reform for secondary schools proved particularly difficult because several types of secondary schools were operating in parallel. Simultaneously as a result of job cuts and ongoing reforms due to the economic crash of the 1930s, these changes turned many teachers who taught in both the old and new secondary schools into part-time workers. Although the faulty school reform initiatives were subsequently corrected in 1937, the changes were implemented in too short a period for structural changes in teacher education to keep in step. Thus in the 1930s

teacher education could not remain in synchronization with the tempo of reform in general education.

In 1922 a Didactical-Methodological Seminar (DMS), which was subordinated to the Ministry of Education, was created at the University of Tartu to facilitate the preparation of secondary school teachers. This institute's one-year program taught future teachers subject teaching methodology and provided them with their first school practice. DMS accepted university students who had completed specialty subject studies and had taken compulsory courses in general pedagogy. During its active years (1922–39), 1286 university students completed the seminar's requirements for secondary school teachers. Graduating from the DMS's program qualified an individual as a teacher candidate in the school system, whereupon they were licensed as secondary school teachers. Problems already arose in the first decade of the DMS's existence due to its unclear status and its subordinate relationship to the university and Ministry of Education. The economic crisis at the beginning of the 1930s created impediments for the continued substantive development of teacher education. Both the number of university students and teachers declined, school practice hours were reduced, as were the resource materials for the study of methodology and international cooperation.

The strict legislation of teacher education had its limitations. Detail-heavy regulations (the permitted combinations of specialty subjects for prospective teachers, the ministry's approval of curricula, etc) inhibited teaching flexibility and the academic freedom of the university teaching faculty. Centralized administration also caused the field of teacher education to lose political influence, as a quick turnover of new ministers of education did not promote a consistent application of regulations and precepts. In the 1920s the educational bureaucracy at the University of Tartu's Chair of Pedagogy was consoled by the fact that Peeter Põld held the office of university trustee until 1925 and the position of vice-rector until 1927. This helped to reduce the number of dictates the Department of Pedagogy received from the ministry. In the 1930s the situation became even more complicated due to a dispute that arose between the central bureaucracy and the university over academic freedom. The already overregulated field of teacher education was further reined in during the "era of silence." This created problems regarding the justification of the institutional format of teacher education. Questions were raised that differ little from the current decade's problems: who coordinates teacher education? Is it under faculty control or should a special institution be created? How to support teacher training in a way that satisfies professional requirements? How to identify the best candidates for the teaching profession? How to motivate teacher educators who are overworked and burdened with administrative responsibilities? In the case of the DMS, it is notable that its heads had other work in addition to that of their office – P. Põld (1922–1930) was university trustee and vice-rector; K. Ramul (1930–1936), professor of psychology and head of the laboratory of experimental psychology; G. Rägo (1936–1940) professor of mathematics and head of the applied mathematics laboratory.

State administration of teacher education did not, however, denote limitations only. The primary reason for this was that in a small country the “distance” was not too large between the Ministry of Education and the sole university, training secondary school teachers in the country. In many cases the university teacher educators’ ideas were realized in a series of political decisions. Also positive was the fact that state management conveyed a kind of preferential treatment to teacher education that promoted its status, and provided teacher students with special scholarships. Additionally, a continuous obligation of reporting on activities to the Ministry of Education encouraged the faculty members to identify and analyze problems related to teacher education.

A debate occurred in the integration of national and international educational research and the resulting choices made concerning teacher education. The Western discussion concerning innovations in education and teacher training reached Estonia primarily via research literature and to a lesser extent through international relations, study trips and long-term sabbaticals. Close relations with Germany remained intact due to previous cultural traditions and the language fluency of Estonians, and contacts were established with France and Great Britain through the diplomatic corps as well as from the academics’ personal communication channels.

An undoubted impact on Estonia’s teacher education came from the advances in the nearby states. The Soviet Union’s relatively liberal education policy in the first half of the 1920s allowed pedagogues there to experiment with different teaching methods and school models; these developments were followed in Estonia. A notable role in the development of Estonia’s teacher education was played by the academic “bridge to Finland.” Finnish professors who worked at the University of Tartu encouraged a comparison of Estonian and Finnish conditions from which they searched for suitable models. This also increased activities such as secondary school teachers’ cooperative conferences, summer education courses and other undertakings.

Despite the fact of an openness to the experiences and studies of other countries, source analysis indicates that teacher education was held to be a predominantly national science. Starting in 1930, a rigid line drawn between the international and the national ruled out the application of one candidate (H. Taba) for a vacant pedagogy professorship, and E. Oissar’s PhD defense at the University of Göttingen in 1935 was not recognized at the University of Tartu. Although young pedagogues undertook foreign studies with the support of research scholarships, this did not result in the expected dividends of increased international cooperation and organizational research interaction, apparently for the same reason mentioned above. Teachers’ foreign collaborations remained rather unorganized and casual during the whole of the independence period, mostly dependent on individual contacts.

Many issues (like teachers’ professional standards, the conceptual underpinnings of teacher education curricula, optimizing student teachers’ school practice and the establishment of training schools, *et cetera*) that were topical in Estonian teacher education in interwar period became relevant again

after Estonia regained its national independence in 1991. Despite the lengthy time span separating these two periods, when educational science grew in its variety of approaches and depth, the period under consideration for this study teaches many lessons from the parallels drawn and causal relations analyzed. So, it cannot go unnoticed that the high status and relevance of teacher education as a field was ensured by strong leadership, that is, by the faculty members who were actively involved in educational policy-making and in developing the content of teacher education. No less valuable was the good practice of organizing teacher in-service training and summer courses that drew together the professionals of university teacher education and ensured fruitful contacts between the university faculty and secondary and elementary school teachers. Also noteworthy are initiatives and efforts undertaken by P. Põld and A. Elango to create training schools, which not only served as the bases of teaching practice but also as model schools for conducting research and for experimenting with new approaches. Furthermore, it would be beneficial if the former practice of enabling faculty members to have long research stays abroad had more followers amongst today's faculty members, as these stays often served as an input for developing and updating teacher education curricula, creating new study materials, and for introducing innovative teaching and learning methods.

Various lines for further research have followed from this study. It would be worthwhile to conduct a deeper reading of former educators' viewpoints and international orientations (particularly that of A. Koort, A. Elango, J. Tork, J. Estam). Bibliographic abstracts of their works have been published, but deeper analyses are lacking. Also meriting attention would be the educational activities of the League of Nations and New Education Fellowship in terms of the involvement of Estonian educators. One further research topic that directly evolves from this study is E. Oissar's life and career. To this end his correspondence with the University of Göttingen, which, unfortunately, has not been preserved in Estonia's archives, needs to be thoroughly studied.

Continued work on the history of educational thought and practice in Estonia's first period of independence will be helpful in creating an enhanced context for analyzing and conceptualizing today's developments and issues and, thus, can improve teacher educators' capabilities for coping with them.

KASUTATUD ALLIKAD JA KIRJANDUS

Arhiiviallikad

Eesti Ajalooarhiiv (EAA)

2100 – Tartu Ülikool (1918–1940)

Eesti Riigiarhiiv (ERA)

1084 – Õpetajate Koda (1936–1940)

1108 – Haridusministeerium (1918–1940)

1608 – Eesti Peakonsulaat New Yorgis (1921–1995)

3242 – Õpetajate ühingud (1917–1940)

Tartu Ülikooli Raamatukogu Käsikirjade ja Haruldaste Raamatute Osakond (TÜ Raamatukogu KHO)

55-2 – Tartu Ülikool (1919–1944)

55-4 – Tartu Ülikool Keemiaosakond (1827–1945)

76 – Edgar Oissari isikuarhiiv (1899–1977)

148 – Helmut Kadari isikuarhiiv (1903–1976)

Publitseeritud allikad ja kirjandus

Adamson, Johannes (1935–1936). *Eesti ajalugu* I–II. Tartu: Loodus.

Adamson, Johannes (1938–1939). *Ajalugu gümnaasiumile* I–III. Tallinn: Loodus.

Ajalooõpetajate I üleriiklik kongress (1924). *Kasvatus*, nr. 1, lk. 1–6.

Album Academicum Universitatis Tartuensis 1918–1940. I–III. (1994). Koost. L. Lindström; T. Hiio jt. Tartu: Eesti Ajalooarhiiv.

Aldrich, Richard (1997). *The End of History and the Beginning of Education. An Inaugural Lecture*. London: Institute of Education.

Aldrich, Richard (2003). The Three Duties of the Historian of Education. *History of Education*, 32 (2), lk. 133–143.

Aldrich, Richard (2004). The Training of Teachers and Educational Studies: the London Day Training College 1902–1932. *Paedagogica Historica*, 40 (5/6), lk. 617–631.

Aldrich, Richard (2006). The Evolution of Teacher Education. *Teacher Education. Major Themes in Education* II. Eds. D. Hartley; M. Whitehead. Routledge.

Andresen, Lembit (2007). *Eesti rahvakooli ja pedagoogika ajalugu IV. Iseseisvusaeg 1918–1940*. Tallinn: Avita.

Ant, Jüri (1998). Kaks algust: võrreldavus ja võrreldamatus. *Kaks algust. Eesti Vabariik – 1920. ja 1990. aastad*. Koost. J. Ant. Tallinn: Eesti Riigiarhiiv.

Auli, Tiina (1993). Õpetajate kaadri kujunemisest Eesti Vabariigis. *Rahvusliku haritlaskonna kujunemisest Eestis: Eesti hariduse ajaloost* I. Koost. J. Kiili. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

Benetka, Gerhard (2004). Schulreform, Pädagogik and Psychologie: Zur Geschichte des Wiener Psychologischen Instituts. *Paedagogica Historica*, 40 (5/6), lk. 705–717.

Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.

- Binet, Alfred** (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Ernest Flammarion Editeur.
- Blankertz, Herwig** (1992). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bloch, Marc** (1983). *Ajaloo apoloogia*. Tallinn: Eesti Raamat.
- Bowen, James** (2003). *A History of Western Education III*. Routledge.
- Brehony, Kevin J.** (2004). A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921–1938. *Paedagogica Historica*, 40 (5/6), lk. 733–755.
- Brekke, Mary** (1999). *Laererutdanning i Nord. Et historisk kasus gjennom tre tidsperioder*. Lulea: Lulea Tekniska Universitetet.
- Brubacher, John** (1947). *A History of the Problems of Education*. New York and London: MacGraw-Hill Book Company.
- Bölling, Rainer** (1978). *Volksschullehrer und Politik: der Deutsche Lehrerverein 1918–1933*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bühler, Karl** (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Verlag Gustav Fischer.
- Cowen, Robert** (2006). Socrates Was Right? Teacher Education Systems and the State. *Teacher Education. Major Themes in Education V*. Eds. D. Hartley, M. Whitehead. New York: Routledge, lk. 3–12.
- Crook, David; Aldrich, Richard** (2000). *History of Education for the Twenty-First Century*. London: Institute of Education.
- Dent, H. C.** (1977). *The Training of Teachers in England and Wales, 1800–1975*. London: Hodder & Stoughton.
- Dewey, John** (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Dewey, John** (1929). *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World*. New York: New Republic. <http://ariwatch.com/VS/JD/ImpressionsOfSovietRussia.htm> (20.07.2011).
- Eby, Frederick; Arrowood, Charles Flinn** (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.
- Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and Prospects* (2005). Eds. B. Eklof, L. Holmes, V. Kaplan. London, New York: Frank Cass.
- Eesti Entsüklopeedia VIII* (1937). Toim. R. Kleis, P. Tarvel, J. V. Veski. Tartu: K/Ü Loodus.
- Eesti Kool (1935–1940)*. Tallinn: Haridusministeerium.
- Eesti kooli biograafiline leksikon* (1998). Koost. H. Rannap. Tallinn: Eesti Entsüklopeediakirjastus.
- Eesti Kroonika (1932–1939)*. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts.
- Eesti rahvahariduse ja kultuuriala korraldus* (1938). Koost. A. Kurvits. Tallinn: Riigi Trükikoda.
- Eesti Statistika: kuukiri = Recueil mensuel du Bureau Central Statistique de l'Estonie* (1922–1940). Tallinn: Riigi Statistika Keskbüroo.
- Eesti teadlased väljaspool kodumaad: biograafiline teatmik* (1984). Stockholm: Repro Print.
- Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli ettelugemiste kavad (1919–1927)*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli loengute ja praktiliste tööde kavad (1928–1940)*. Tartu: Tartu Ülikool.

- Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna õppe- ja eksamikord ning eksaminõuded (1922–1939)*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Eesti välisteenistus. Biograafiline leksikon 1918–1991 (2006)*. Tallinn: Välisministeerium.
- Eesti Õpetajate Liit. Kooliuuenduse päevaküsimusi (1930)*. Toim. E. Martinson. Tallinn.
- Eesti Õpetajate Liit Gümnaasiumiõpetajate II kongress: 1.–3. maini 1931. a. Tallinnas, Tütarlaste Kommertsgümnaasiumis (1931)*. Tallinn.
- Eesti Õpetajate Liidu põhikiri (1920)*. *Kasvatus*, nr. 4, lk. 125–128.
- EÕL märgukiri (1934)*. *Kasvatus*, nr. 5, lk. 251–252.
- EÕL. Tartu täienduskursused: loenguid ja kokkuvõtteid II. (1939)*. Toim. J. Käis. Tartu: Ilutrükk.
- Eisen, Ferdinand** (1995). *Kooliuuenduse liikumisest Eestis 1918–1940*. Tallinn.
- Eisen, Ferdinand** (1996). Pedagoogilise mõtte areng Eestis aastail 1918–1940. *Kooliuuenduslane*, nr. 2, lk. 4–8; nr. 3, lk. 6–15.
- Eisenschmidt, Eve** (2007). Õpetaja kutse, professionaalne areng ja eneseanalüüs: kutsestandardi rakendamine õpetajate ettevalmistuses ja kutsealase arengu kavandamisel. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Elango, Aleksander** (1932). Isetegevusest õpetajate edasiharimises ja selle rakendusvõimalusi pedagoogilise uurimistöö teenistusse. *Pedagoogiline Aastaraamat I*. Akadeemilise Pedagoogika Seltsi väljaanne. Tallinn: Eesti Õpetajate Liit, lk. 94–102.
- Elango, Aleksander** (1934). *Kasvatusteadus*. Tartu: Noor-Eesti Kirjastus.
- Elango, Aleksander** (1934). Vaimne kultuur 1934. Kool. *Eesti Kroonika*. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts, lk. 47–68.
- Elango, Aleksander** (1935). Kool ja rahvaharidus 1935. *Eesti Kroonika*. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts, lk. 47–65.
- Elango, Aleksander** (1936). Kool ja rahvaharidus 1936. *Eesti Kroonika*. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts, lk. 69–78.
- Elango, Aleksander** (1937). Kool ja rahvaharidus 1937. *Eesti Kroonika*. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts, lk. 97–103.
- Elango, Aleksander** (1981). Peeter Pöld esimese pedagoogikaproffessorina Tartu Ülikoolis. *Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi X*. Tartu: Tartu Ülikool, lk. 165–171.
- Elango, Aleksander; Muoni, Helgi** (1982). Pedagoogika õpetamine ja õpetajate ettevalmistamine Tartu Ülikoolis. *Nõukogude Kool*, nr. 9, lk. 13–17.
- Elango, Aleksander** (1984). *Pedagoogika ajalugu*. 2. tr. Tallinn: Valgus.
- Elango, Aleksander** (1988). *Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloost*. Tartu: Tartu Riiklik Ülikool.
- Elango, Aleksander** (1991). Peeter Põllu õpilasena Tartu Ülikoolis. *Pedagoogiline Aastaraamat*. Tartu: Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts, lk. 49–59.
- Elango, Aleksander** (1991). Tartu Ülikooli stipendiaadina Viinis 1929–1931. *Pedagoogiline Aastaraamat*. Tartu: Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts, lk. 60–71.
- Elango, Aleksander** (1991). Õppeülesandetäitjana Tartu Ülikoolis. *Pedagoogiline Aastaraamat*. Tartu: Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts, lk. 72–80.
- Elango, Aleksander** (1993). Peeter Pöld pedagoogina. P. Pöld. *Valitud tööd I*. Tartu: Tartu Ülikool, lk. 7–20.
- Elango, Aleksander** (2001). Peeter Pöld ja Tartu Ülikool. *Tagasivaade: valik publitseeritud artikleid 1928–2000*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk. 284–293.
- Elango, Õie** (1972). *Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis*. Tallinn: Eesti Raamat.

- Eliassen, R. H.; Anderson, E.W.** (1936). Investigations of Teacher Supply and Demand Reported in 1935. *Educational Research Bulletin*, 15 (4).
<http://www.jstor.org/stable/1471068?seq=1> (8.04.2010).
- Estam, Johann** (1940). *Õppetöö ratsionaliseerimisest*. Tartu: Ilutrükk.
- Ewing, E. Thomas** (2002). *The Teachers of Stalinism*. Peter Lang Publishing.
- Fiegert, Monika; Kunze, Ingrid** (2005). *Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung*. Münster: LIT Verlag.
- Fraenkel, Jack R.; Wallen, Norman E.** (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Sixth edition. Mac Graw Hill.
- Frasier, George Willard** (1935). The Teachers College Faces the Future in the Selection of Teachers. *Peabody Journal of Education*, 12 (4).
<http://www.jstor.org/stable/1487157?seq=2> (12.10.2011).
- Freymann, Walter** (1936). *Loogika*. Tartu: Kool.
- Fuchs, Eckhardt** (2004). Educational Sciences, Morality and Politics: International Educational Congresses in the Early Twentieth Century. *Paedagogica Historica*, 40 (5/6), lk. 757–784.
- Fuchs, Eckhardt** (2007). The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s. *Paedagogica Historica*, 43 (2), lk. 199–209.
- Fulton, John F.** (2006). Teachers – Made not Born? *Teacher Education. Major Themes in Education II*. Eds. D. Hartley, M. Whitehead. Routledge, lk. 334–355.
- Gardner, Philip** (2005). Classroom Teachers and Educational Change 1876–1996. *Reader in History of Education*. Ed. G. McCulloch. London, New York: Routledge, lk. 33–49.
- Gelis, J.** (1989). The Child: From Anonymity to Individuality. *A History of Private Life. III. Passions of the Renaissance*. Eds. P. Aries, G. Duby. Cambridge MA: The Belknap Press of Harvard University Press, lk. 309–326.
- Geograafia õpetajate päev (1924). *Kasvatus*, nr. 4, lk. 127–128.
- Geschichte der Erziehung* (1987). Toim. K. H. Günter jt. Berlin: Volk und Wissen.
- Goodlad, John** (1999). Educating Teachers: Getting It Right the First Time. *The Role of the University in the Preparation of Teachers*. Ed. A. R. Roth. London: Falmer Press, lk. 2–12.
- Grüntal, Julius; Rägo, Gerhard** (1938). *Algebra: õpik keskkoolile*. Tartu: Loodus.
- Guex, Francois** (1909). *Histoire de l'instruction et l'éducation*. Paris: F. Alcan.
- Guttek, Gerald** (1995). *A History of Western Educational Experience*. Waveland Press.
- Gümnaasiumiõpetajate I kongress (1929). *Kasvatus*, nr. 5, lk. 219–240.
- Gümnaasiumiõpetajate II kongress (1931). *Kasvatus*, nr. 5, lk. 217–249.
- Hamann, Bruno** (1993). *Geschichte des Schulwesens*. Klinkhardt.
- Hariduseala korraldus: seadused ja määrused haridusealal ühes hariduse- ja sotsiaalministeeriumi ringkirjade ja juhtnõõridega ning Riigikohtu otsustest võetud seletustega* (1932). Koostanud J. Kaiv, A. Kurvits. Tallinn: Riigi Trükikoda.
- Haridusasutused Eestis 1919–1940* (1989). Tallinn: Riigiarhiiv.
- Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi tegevus 1918–1934* (1934). Tallinn.
- Haridusministeeriumi Teataja* (1937). Tallinn: Riigi Trükikoda.
- Hariduskorralduslike aktide andmebaas 1918–1940. Haridus- ja Teadusministeerium.
<http://www.hm.ee/index.php?0510503> (11.10.2011).
- Herbst, Jürgen** (1989). *And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalization in American Culture*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

- Hierdeis, Helmwart** (1971). *Erziehung, Anspruch, Wirklichkeit. Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik VI. Kritik und Erneuerung: Reformpädagogik 1900–1933*. Starnberg: Werner Raith Verlag.
- Hilgenheger, Norbert** (1993). Johann Friedrich Herbart. *Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, XXIII, (3/4).
- Hinnov, Paul** (1940). Meie keskkool ja hariduse eesmärgid. *Akadeemia*, nr. 3, lk. 152–174.
- History of Education and Pedagogical Thought in the Baltic Countries up to 1940: an Overview* (2009). Eds. A. Kruze, I. Kestere, V. Sirk, O. Tijnuneliene. Riga: Izdavniceiba RaKa, Baltic Association of Historians of Pedagogy.
- History of Education: Major Themes I–IV* (2008). Ed. R. Lowe. London, New York: Routledge.
- Hochschulreform u. wissenschaftliche Ausbildung der Philologen* (1931). Denkschrift des Verbandes d. Deutschen Hochschulen und des Deutschen Philologen Verbandes. Leipzig.
- Hollo, Juho** (1936). *Kasvatuse teooria: sissejuhatus üldisesse pedagoogikasse*. Tallinn: Töökooli kirjastus.
- Holmes, Larry. E.** (2005). School and Schooling under Stalin, 1931–1953. *Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and Prospects*. Eds. B. Eklöf, L. E. Holmes, V. Kaplan. London and New York: Fank Cass, lk. 56–101.
- Horm, Valter** (1937). Eesti Õpetajate Liit 1917–1937. *Kasvatus*, nr. 4/5 lk. 243–282.
- Horm, Valter** (1990). Jüri Annusson – teerajaja meie emakeelsele ühtluskoolile ja vabaharidustööle. *Haridus*, nr. 7, lk. 42–44.
- Iisalo, Taimo** (1979). *The Science of Education in Finland 1828–1918*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- Ilves, Aleksei** (1989). Poleemika seminaride ümber. Progressiivseid ideid Eesti pedagoogilise mõtte arengus. *Nõukogude pedagoogika ja kool*, XLI, lk. 115–120.
- Ivanov, A. E.** (1991). *Võšaja škola Rossii v kontse XIX – natšale XX veka*. Moskva.
- Jaku-Sihvonen, Ritva; Tissari, Varpu; Ots, Aivar; Uusiautti, Satu; Voolma, Hannes** (2010). Soome ja Eesti aineõpetaja õppekavade pedagoogiliste õpingute õppesisu profiilide võrdlusuuring. *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul*. Koost. V.-R. Ruus; E.-S. Sarv. Tallinn: Tallinna Ülikool, Vali Press OÜ, lk. 48–66.
- James, William** (1920). *Kõned õpetajaile psühholoogiast*. Tallinn: Kool.
- Jansen, Ea** (1997). Hajamõtteid Eesti ajaloo uurimisest. *Kleio. Ajaloo Ajakiri*, nr. 1, lk. 35–41.
- Jauhiainen, Arto; Kivirauma, Joel; Rinne, Risto** (1998). Status and Prestige through Faith in Education: the Successful Struggle of Finnish Primary School Teachers for Universal University Training. *Journal of Education for Teaching*, 24 (3), lk. 261–272.
- Jeynes, William H.** (2007). *American Educational History. School, Society, and the Common Good*. New York: SAGE Publications.
- Jones, Lance G. E.** (1924). *Training of Teachers in England and Wales. A Critical Survey*. Oxford: Oxford University Press.
- Judge, Harry; Lemosse, Michel; Paine, Lynn; Sedlak, Michael** (1994). The University and Teachers: France, the United States, England. *Oxford Studies in Comparative Education*, 4 (1/2).

- Jänes, Harald** (1936). Keskkooliõpetajate rahvusvahelisest koostööst. *Eesti Kool*, nr. 6, lk. 325–328.
- Kaestner P.** (1929). *Von Wesen d. neuer Lehrerbildung*. Berlin.
- Kangas, Lasse** (1992). *Jyväskylän yliopistokysymys 1847–1966. Tutkimus kokreakoulun perustamisesta ja kehityksestä yliopistoksi*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Kansanen, Pertti** (1990). Education as a Discipline in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (4), lk. 272–284.
- Kansanen, Pertti** (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Eds. B. Moon, L. Vlăsceanu, C. Barrows. Bucharest: Unesco-Cepes, lk. 85–108.
- Kareda, Enn; Kornel, V.; Kreitzberg, P.; Loik, R.; Vernik, E. M.; Vooglaid, Ü.** (1989). Eestimaa haridusplatvorm. Tallinn: Eesti NSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut.
- Karjahärm, Toomas; Sirk, Väino** (2001). Vaim ja võim: Eesti haritlaskond 1917–1940. Tallinn: Argo.
- Karjahärm, Toomas** (2004). *Ajaloolase käsiraamat*. Tallinn: Argo.
- Karjahärm, Toomas** (2010). *Oleviku minevikud. Ajaloolase käsiraamat*. Tallinn: Argo.
- Karpov, Vyacheslav; Lisovskaya, Elena** (2005). Educational Change in Time of Social Revolution. *Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and Prospects*. Eds. B. Eklof; L. E. Holmes; V. Kaplan. London and New York: Frank Cass, lk. 23–55.
- Kask, Arnold; Vaigla, Aleksander; Veski, Johannes Voldemar** (1934). *Eesti keeleõpetus ja harjutustik keskkooli I klassile: häälikuõpetus*. Tartu: Loodus.
- Kasvatus: kasvatusedusline ajakiri* (1919–1940). Tallinn: Eesti Õpetajate Liit.
- Kelder, Harri** (1997). Ühest vähemtuntud õpetajate kutseorganisatsioonist. *Kooliuuenduslane*, nr. 2, lk. 36–42.
- Kelder, Harri** (2000). Eesti õpetajaskonna välissidemed 20.–30. aastail. *Kooliuuenduslane*, nr. 2, lk. 28–35.
- Kera, Silvia** (1996). Education in Estonia: Historical Overview to 1991. Tallinn: Ministry of Education.
- Kerschensteiner, Georg** (1921). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Leipzig.
- Keskkooli matemaatika õppekava projekt* (1926). Koost. J. Nuut ja G. Rägo. Tartu: Ed. Bergmann.
- Keskkooliõpetajad astusid liidust välja (1933). *Postimees*, 2. 09.
- Keskkooliõpetajad hakkavad organiseeruma (1933). *Kasvatus*, nr. 2, lk. 93–94.
- Keskkooli reform (1934). *Kasvatus*, nr. 4, lk. 198–200.
- Kiivet, J.** (1922). Rajariikide pedagoogiline konverents Riias 1922. aasta suvel. *Kasvatus*, nr. 22, lk. 359–362.
- Kiuasmaa, Kyösti** (1982). *Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjesyksestä peruskoulun*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kljävin, S.** (1933). Rahvahariduse süsteem ja kooli polütehnikatsiooni Nõukogude Venes. *Kasvatus*, nr. 2, lk. 60–71.
- Koort, Alfred** (1935). John Dewey pedagoogika alused. *Eesti Kool*, nr. 5, lk. 173–181; nr. 6, lk. 225–230.
- Koort, Alfred** (1936). Kasvatuse ja õpetuse metoodilise põhiprintsiibi kujunemisest uuenduspedagoogikas. *Kasvatus*, nr. 6, lk. 237–259.
- Koort, Alfred** (1996). *Inimese meetod*. Koost. H. Runnel. Tartu: Ilmamaa.

- Krebs, Markus** (2004). *Georg Kerschensteiner im internationalen Pädagogischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Klinkhard.
- Krull, Edgar** (1991). Pedagoogilise ettevalmistuse teoreetilise sisu kaasajastamise võimalustest. *Haridus*, nr. 10, lk. 7–10, nr. 11, lk. 10–15.
- Krull, Edgar** (1992). Maailmakuulus pedagoogikateadlane Hilda Taba 90. *Haridus*, 7/8, lk. 9–14.
- Krull, Edgar; Marits, Arvo** (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.
- Krull, Edgar** (1997). Õpetajate ettevalmistamisest Inglismaal ja Walesis: ideed ja tegelikkus. *Õpetajakoolitus I*. Tartu.
- Krull, Edgar; Trasberg, Karmen** (2005). *Õpetajakoolituse õppekavad ja korraldus TÛs: Ajalooline ülevaade ja arengud 1990-2005*. Tartu: TÛ pedagoogika osakond (avaldamata käsikiri, 60 lk.).
- Krull, Edgar** (2006). Õpetaja kutsestandard olgu loogiline ja rakenduskõlblik. *Õpetajate Leht*, 3.03.
- Krull, Edgar** (2007). Promoting Teacher Education Curricula by Using Methods of Historical Research: Estonian Case. *Trames*, 11 (1), lk. 69–85.
- Krull, Edgar; Trasberg, Karmen** (2007). *Changes in Estonian general education from the collapse of the Soviet Union to EU entry*. Tartu: University of Tartu. ERIC Online Submission, ED 495353, lk. 1–19.
- Krull, Edgar** (2009). Normaalkoolid: kas anakronism või õpetajakoolituse tulevik? *Akadeemia*, 21 (3), lk. 524–547.
- Krull, Edgar; Raudsepp, Ingrid** (2010). Perspectives for Optimizing the School Practicum for Student Teachers Through a Study of Dutch, Estonian and Finnish Experiences. *Teacher's Personality and Professionalism. Estonian Studies in Education, Vol. 2*. Eds. J. Mikk, M. Veisson, P. Luik. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing Group, lk. 141–158.
- Kuikka, Martti T.** (1988). Folkskoleseminarierna – fostrare av kulturarbetare på 1920- och 1930-talen. *Läraren i 1900-talets kultur och samhälle*. Ed. T. Iisalo, R. Rinne. Turku: Turun Yliopisto.
- Kuks, August** (1922). Algkooli õpetajate kutseline ettevalmistus. *Kasvatus*, nr. 16, lk. 260–262; nr. 17, lk. 277–281, nr. 18, lk. 294–301.
- Kuks, August** (1925). Rahvavalgustajate “töökoda”. Seminari õpilaste vilets seisukord. *Vaba Maa*, 27.03.
- Kurm, Helga** (1954). Nõukogude Eesti üldharidusliku kooli areng. Dissertatsioon pedagoogikateaduste kandidaadi teadusliku kraadi taotlemiseks. Tartu: Tartu Ülikool.
- Kõpp, Johan** (1953, 1954, 1969, 1987). *Mälestuste radadel I–IV*. Lund, Stockholm.
- Käis, Johannes** (1930). Algkooliõpetajate ettevalmistuse pedagoogilised ja sotsiaalsed alused. *Kasvatus*, nr. 5, lk. 228–237.
- Käis, Johannes** (1934). Avalik kiri härra N. Kannile “Päevalehes” nr. 80 avaldatud kirjutise puhul “Õpetajate ettevalmistusest algkoolis”. *Päevaleht*, 5.04.
- Käis, Johannes** (1935). *Isetegevus ja individuaalne tööviis*. Võru: Võru Seminar.
- Käis, Johannes** (1936). Eesti algkool ja ta uuenduslikud püüded viimaseil aastail. *Kasvatus*, nr. 5, lk. 193–201.
- Käis, Johannes** (1937) EÕL-i tegevus õpetajate edasiharimise ja kooliuuenduse alal. *Kasvatus*, nr. 4/5, lk. 197–211.
- Käis, Johannes** (1938). *Koolielu 1938. aastal. Eesti Kroonika*. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts, lk. 52–60.

- Käis, Johannes** (1939). Keskkooliõpetajate ettevalmistus. *Postimees*, 23.02.
- Käis, Johannes** (1939). *Koolielu 1939. aastal. Eesti Kroonika*. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts, lk. 60–68.
- Käis, Johannes** (1996). *Kooliraamat*. Koostaja F. Eisen. Tartu: Ilmamaa.
- Kysilka, Marcella L.** (2010). Teacher Education in the United States: A Case of Control. *International Handbook on Teacher Education Worldwide II*. Eds. K. G. Karras, C. C. Wolhuter. Athens: Atrapos Editions lk. 765–786.
- Kyöstiö, Oiva** (1963). Trends in Teacher Training in Finland. *The Yearbook of Education. The Education and Training of Teachers*. Eds. G. Z. Bereday, J. A. Lauwerys. Evans Brothers.
- Laaman, Eduard** (1936). *Eesti ühiskond*. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts.
- Labaree, David F.** (2006). The Lowly Status of Education Schools. *Teacher Education. Major Themes in Education III*. Eds. D. Hartley; M. Whitehead. Routledge, lk. 445–471.
- Labaree, David F.** (2007). An Uneasy Relationship: The History of Teacher Education in the University. *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Issues in Changing Contexts*. Eds. M. Cochran-Smith, S. Freiman Nemser, J. McIntyre. Washington DC: Association of Teacher Educators, lk. 290–306.
- Lay, Wilhelm August** (1924). *Eksperimentaalne pedagoogika: eriti silmas pidades kasvatust teo kaudu*. Tõlkinud ja saatesõna kirjutanud Alfred Koort. Tartu: Oda-mees.
- Lattik, Jaan** (1950). *Teekond läbi öö*. I. Vadstena: Abetryck.
- Leete, Uip** (1930) Nõukogude pedagoogika alus ja siht. Jutuajamine prof. A. P. Pinkevitsiga. *Kasvatus*, nr. 8, lk. 403–407.
- Levine, Arthur** (2006). *Educating School Teachers*. New York: The Education Schools Project.
- Linne, Agneta** (2001). Myths in Teacher Education and the Use of History in Teacher Education Research. *European Journal of Teacher Education*, 24 (1), lk. 35–45.
- Lipp, Martin** (1897–1899). *Kodumaa ja kiriku- ja hariduse lugu* I, II. Jurjev.
- Loorits, Oskar** (1938). Eesti kultuuri struktuurist, orientatsioonist ja ideoloogiast. *Varamu*, nr. 7, lk. 841–848.
- Lowe, Roy** (2002). Writing the History of Education. *History of Education. Major Themes I*. Ed. R. Lowe. Routledge.
- Luha, A.** Õpetajate ekskursioonijaamadest. *Kasvatus*, 1927, nr. 5, lk. 226–232.
- Läänemets, Urve** (1995). *Hariduse sisu ja õppekavade arengust Eestis*. Tallinn: Jaan Tõnissoni Instituut.
- Lynch, James** (1972). The Birth of a Profession: German Grammar School Teachers and New Humanism. *Comparative Education Review*, 16 (1), lk. 89–97.
- Maa hariduskogu koosolek (1919). *Kasvatus*, 1. vihik.
- Maamägi, Viktor** (1980). Uut elu ehitamas. Eesti vähemusrahvus NSV Liidus 1917–1940. Tallinn: Eesti Raamat.
- Mackinnon, Donald; Statham, June; Hales, Margaret** (1996). *Education in the UK*. The Open University Press.
- Mandel, Hans Heinrich** (1989). Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preussen-Deutschland 1787–1987. *Historische und Pädagogische Studien*. Band 14. Berlin: Colloquium Verlag.
- Martinson, E.** (1919). Ühtluskool. *Kasvatus*, 4. vihik, lk. 98–100; 5. vihik, lk. 132–136.
- McCulloch, Gary; Richardson, William** (2000). *Historical Research in Educational Settings*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Meikop, A.** (1937). Kooliuudised Soomes. *Eesti Kool*, nr. 5, lk. 314–315.
- Mets, Aime** (1985). Reformpedagoogiliste ideede kajastumine ajakirjas “Kasvatus” 1919–1930. *Eesti pedagoogilise mõtte arenguteelt. Nõukogude pedagoogika ja kool*, XXXV, lk. 79–95.
- Mets, Aime** (1989). Reformpedagoogiliste ideede kajastumine ajakirjas “Kasvatus” 1931–1940. *Progressiivseid ideid Eesti pedagoogilise mõtte arengus. Nõukogude pedagoogika ja kool*, XLI, lk. 144–167.
- Mets, Aime** (1989). Reformpedagoogiliste ideede kajastumine ajakirjas “Eesti Kool” 1935–1940. *Progressiivseid ideid Eesti pedagoogilise mõtte arengus. Nõukogude pedagoogika ja kool*, XLI, lk. 168–175.
- Metsis, Lea** (1995). *Eesti külakoolist kuueklassilise algkoolini*. Tallinn.
- Meumann, Ernst** (1920). *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik*. Leipzig: Engelmann.
- Meumann, Ernst** (1920). *Ökonomie und Technik des Gedächtnisses*. Leipzig: Klinkhardt.
- Monroe, Paul** (1907). *A Brief Course in the History of Education*. New York; London: Macmillan.
- Monroe, Walter S.** (1952). *Teaching Learning Theory and Teacher Education 1890–1950*. Urbana: University of Illinois Press.
- Muoni, Helgi** (1989). Loodusainete õpetajate keemia-alane ettevalmistamine didaktilis-metoodilises seminaris. *Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi XXIII*. Tartu: Tartu Ülikool, lk. 57–65.
- Muoni, Helgi** (1991). Õpetajate ettevalmistamise kogemusi Tartu ülikoolis 1802–1940. *Kasvatusteooria ja õpetajate ettevalmistuse lähtekohti*. Toim. E. Krull. Tartu Ülikooli toimetised, nr. 919. Tartu: Tartu Ülikool, lk. 64–71.
- Must, Olev; Kõrgesaar, Jaan; Kala, Ulve** (1994). Estonia: System of Education. *International Encyclopedia of Education*. Elsevier.
- Mutt, Eugenie** (1933). Eksperimenteerimine Ameerika Ühendriikide koolielus. *Kasvatus*, 1933, nr. 6, lk. 269–273, nr. 7, lk. 299–305.
- Nigol, Carl Heinrich** (1920–1922) *Kasvatuse radadel: täieline kasvatusõpetus viies jaos*. Tallinn: Eesti Kirjastuse Ühisuse Kirjastus.
- Normak, Villem** (2007). Eesti Õpetajate Liit (1917–1940) ja Eesti hariduselu kaasajastamine. Bakalaureusetöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Normak, Villem** (2009). Eesti Vabariigi haridusministrid aastatel 1918–1940. *Haridus*, nr. 1–2, lk. 17–21.
- Null, Wesley J.** (2007). Curriculum for Teachers: Four Traditions Within Pedagogical Philosophy. *Educational Studies*, 42 (1), lk. 43–63.
- Nyholm, Bertel** (1999). „Vår uppgift är den högsta i lifvet...“: studier i den finlands-svenska folkskollärarkåren 1871–1971 ur pedagogikhistorisk och utbildnings-sociologisk synvinkel. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Oelkers, Jürgen** (1989). *Die grosse Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oengo-Johanson, Ada** (1931). Pilk Nõukogude Venemaa kooliellu. *Kasvatus*, nr. 5, lk. 197–207.
- Oissar, Edgar** (1931). Kool Nõukogude Venemaal. *Kasvatus*, nr. 3, lk. 123–127; nr. 4, lk. 166–172.
- Oissar, Edgar** (1935). *Die Politische Erziehung*. Tartu: Akadeemilise Kooperatiivi Kirjastus.

- Orav, V.** (1940). Laste intelligents ja klassikuuluvus. *Nõukogude Kool*, nr. 4, lk. 305–307.
- Orviku, K.** (1930). Õpetajate ekskursioonijaamade tegevusest Tallinnas. *Kasvatus*, nr. 4, lk. 174–176.
- Palm, A.** (1932). *Vaimne kultuur. Eesti Kroonika 1932*. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts.
- Pedagoogiline Aastaraamat* (1991). Tartu: Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts.
- Pedagoogiliste akadeemiate koondamine Preisimaal (1932). *Kasvatus*, nr. 6, lk. 283–284.
- Pedagogitšeskaja entsiklopedija I–IV* (1964–1968). Toim. I. A. Kairov, F. N. Petrov. Moskva: Sovetskaja Entsiklopedija.
- Piirimäe, Helmut** (1989). 1919: ülikooliharidus Tartus või välismaal? *Acta Publica Universitatis Tartuensis*, nr. 3.
- Pintner, Rudolf** (1929). *Educational Psychology*. New York: H. Holt & Company.
- Poissman, Valter Eevald** (1933). Mõtteid keskkooliõpetajaist ja nende ettevalmistusest. *Üliõpilasleht*, nr. 3, lk. 46–49.
- Poissman, Valter Eevald** (1933). Meie keskkooli probleem. *Kasvatus*, nr. 3, lk. 97–121.
- Port, Jaan** (1938). Ajakohase õpetajate ettevalmistamise vajalikke eeltingimusi. *Eesti Kool*, nr. 3, lk. 151–165.
- Prints, Olaf** (1977). Matemaatikaõpetajate ettevalmistamisest Tartu Ülikoolis aastail 1919–1940. *Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi V*. Tartu, lk. 102–116.
- Pullat, Raimo** (2004). Lootuste linn Peterburi ja eesti haritlaskonna kujunemine kuni 1917. Tallinn: Estopol.
- Pushkin, Dave** (2001). *Teacher Training. A Reference Handbook*. Santa-Barbara: ABC-CLIO.
- Pöld, Peeter** (1910). Töökasvatus koolis. *Postimees*, 16.–20.04.
- Pöld, Peeter** (1919). Teed ja abinõud meie keskkooli uuendamiseks. *Postimees*, 30.03.
- Pöld, Peeter** (2006). Eesti Vabariigi Tartu ülikooli avamisel. P. Pöld. *Lastest tuntakse meid*. Koost. T. Tender. Tartu: Ilmamaa.
- Pöld, Peeter** (1924). Ajaloo õpetamise tähtsus üldise pedagoogika seisukohalt. *Kasvatus*, nr. 1, lk. 6–9.
- Pöld, Peeter** (1927). Keskkooliõpetajate ettevalmistamine ja edasiharimine. *Kasvatus*, nr. 9, lk. 419–420.
- Pöld, Peeter** (1928). *Pilk õpetajate ettevalmistusastutiste minevikku Eestis*. Tartu.
- Pöld, Peeter** (1929). Kuidas meie keskkooli uuendada? *Postimees*, 24., 27., 30.03.
- Pöld, Peeter** (1930). Keskkooliõpetaja kutse omandamine. *Kasvatus*, nr. 1, lk. 38–41.
- Pöld, Peeter** (1932). *Üldine kasvatusõpetus*. Redigeerinud J. Tork. Tartu.
- Pöld, Peeter** (1933). *Eesti kooli ajalugu*. Toim. H. Kruus. Tartu: Akadeemiline Kooperatiiv.
- Pöld, Peeter** (1993). *Valitud tööd I*. Koost. H. Muoni. Tartu.
- Pöld, Peeter** (2006). *Lastest tuntakse meid*. Koostaja T. Tender. Tartu: Ilmamaa.
- Pöldvee, Aivar** (2010). B. G. Forselius ja rahvahariduse lätted Eesti- ja Liivimaal. Doktoritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Pädagogisches Gedankengut bei Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach* (1984). Toim. H. ja W. Schuffenhauer. Berlin: Volk und Wissen.
- Rahvastikuprobleeme Eestis: II rahvaloenduse tulemusi*. Vihk IV (1937). Tallinn: Riigi Statistika Keskbüroo.
- Rahvusvaheline keskkooli õpetajate kongress Praagas (1924). *Kasvatus*, nr. 1, lk. 9–14.

- Rajamaa, Herman** (1937). Eesti õpetajaskond ja hõimuharrastus. *Kasvatus*, nr. 4/5, lk. 218–224.
- Ramul, Konstantin** (1936). Psühholoogia Nõukogude Venemaal. *Eesti Kool*, nr. 3, lk. 142–152.
- Raud, Märt** (1965). *Eesti kool aegade voolus. Koolinõuniku mälestusi I–II*. Stockholm: EMP.
- Raudsepp, Anu** (1997). *Riia Vaimulik Seminar (1846–1918) Eesti kultuuriloos*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Raun, A.** (1936). Soome-Ugri kultuurikongresside minevikust, olevikust ja tulevikust. *Eesti Kool*, nr. 5, lk. 247–250.
- Rantala, Jukka** (1997). *Sopimaton lasten kasvattajaksi. Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Rantala, Jukka** (2002). *Kansankouluopettajat ja kapina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ravitch, Diane** (2003). A Brief History of Teacher Professionalism. White House Conference on Preparing Tomorrow's Teachers. <http://ed.gov/admins/tchrqual/learn/preparingteachersconference/ravitch.html> (12.06.2011).
- Reble, Albert** (1989). *Geschichte der Pädagogik*. Klett-Cotta.
- Ricœur, Paul** (2002). Objektiivsus ja subjektiivsus ajaloos. *Tuna. Ajalookultuuri ajakiri*, nr. 2, lk. 97–108.
- Riekel, August** (1925). *Die Probleme der Lehrerbildung. Gedanken und Vorschläge*. Braunschweig: Vieweg.
- Riekel, August** (1931). *Die akademische Lehrerbildung*. Berlin.
- Riigi Statistika Keskbüroo** (1924). *Haridus Eestis. Eesti demograafia*, vihik nr. 1. Tallinn.
- Riigi Statistika Keskbüroo** (1931). *Eesti 1920–1930. Arvuline ülevaade*. Tallinn.
- Riigi Statistika Keskbüroo** (1937). *Eesti arvudes 1920–1935*. Tallinn.
- Riigi Statistika Keskbüroo** (1940). *Lõpetanute arv õppeasutis 1919–1940*. Eesti Statistika. Kuukiri 1940, mai. Tallinn.
- Riigi Teataja** (1918–1940). Tallinn: Kohtuministeerium.
- Rinne, Risto; Kivirauma, Joel** (2005). The Historical Formation of Modern Education and the Junction of the 'Educational Lower Class': Poor Education as the Denominator of Social Position and Status in the Nineteenth and Twentieth Centuries in Finland. *Paedagogica Historica*, 41 (1/2), lk. 61–77.
- Rohtmets, Priit** (2007). *Rektor Johan Kõpp*. Aasta Raamat.
- Roots, E.; Perandi, A.** (1939). Õppejõudude ettevalmistamise küsimus Tartu Ülikooli Eesti iseseisvuse kestel. *Varamu*, nr. 2, lk. 187–194.
- Rosenberg, Tiit** (2005). Eesti ja Soome ajaloolaste sidemetest enne 1940. aastat. *Kultuurisild üle Soome lahe. Eesti-Soome akadeemilised kultuurisuhted 1918–1944*. Tartu: Eesti Kirjandusmuuseum, lk. 111–131.
- Rui, Timo** (2001). *Ulkomaiset tiedemehet Tarton yliopistossa ja virolaisten opintomatkat ulkomaille 1919–1940*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Rumma, Jaan** (1922, 1925). *Üldine maateadus: õpiraamat keskkoolidele*. Tartu: Loodus.
- Rumma, Jaan; Kents, J.** (1925). *Euroopa: maateaduse õpperaamat keskkoolidele*. Tartu: Loodus.

- Russell, James E.** (1899). *German Higher Schools – The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany*. New York: Longmans, Green and Co.
- Ruus, Viive-Riina; Eisenschmidt, Eve** (2010). Õpetaja esmahariduse õppekava disain. *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul*. Koost. V.-R. Ruus; E.-S. Sarv. Tallinn: Tallinna Ülikool, Vali Press OÜ, lk. 159–196.
- Rägo, Gerhard** (1939). Keskkooli- ja gümnaasiumiõpetajate ettevalmistamisest. *Varamu*, nr. 6, lk. 638–643.
- Rägo, Gerhard; Vihman, A.** (1938). *Algebra harjutustik keskkoolile*. Tartu: Loodus.
- Röhrs, Hermann** (1993). Georg Kerschensteiner. *Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, XXIII (3/4).
- Salundi, Mati** (1992). Traditsioon ja innovatsioon pedagoogilises hariduses. *Traditsioon ja innovatsioon hariduses I*. Tartu: TÜ Pedagoogikakeskus, lk. 55–83.
- Sandiford, Peter** (1929). *Educational Psychology: an Objective Study*. Longmans, Green.
- Seaduste kogu* (1938). Rahvaharidus ja kultuuriala. VI köide. EV Kohtuministeeriumi väljaanne.
- Sepp, Helena** (2005). Kultuurisild või kaitseliin. Üks vaatenurk Soome-Eesti üliõpilassuhete arengule 1920.–1930. aastatel. *Kultuurisild üle Soome lahe. Eesti-Soome akadeemilised kultuurisuhted 1918–1944*. Tartu: Eesti Kirjandusmuuseum, lk. 133–241.
- Silver, Harold** (1983). *Education as History: Interpreting Nineteenth- and Twentieth-Century Education*. London: Methuen.
- Sirk, Väino** (2001). Õpetajate seminar 1920.–1930. aastatel – haridusprobleem Eestis ja mujalgi. *Tuna. Ajalookultuuri ajakiri*, nr. 3, lk. 37–47.
- Sjöstrand, Wilhelm** (1967). *Education as an Academic Discipline*. Uppsala. Soome-Ugri II. Hariduskongress (1924). *Kasvatus*, nr. 9.
- Spranger, Eduard** (1920). *Gedanken über Lehrerbildung*. Leipzig.
- Spranger, Eduard** (1924). *Die Psychologie des Jugendalters*. Leipzig.
- Spranger, Eduard** (1968). *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Stormzand, Martin James** (1924). *Progressive Methods of Teaching*. New York: Houghton, Mifflin Co.
- Strasburger, E.; Noll, F.; Schenck, H.; Schimper, A. F.** (1926). *Botaanika õpperaamat*. XVI väljaande ümber töötanud H. Fitting, H. Schenck, L. Jost, G. Karsten. Toim: H. Kaho. Tartu: Loodus.
- Stölzle, Regigius** (1920). Universität und Lehrerbildung. *Pädagogisches Magazin*, Heft 776. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Suoranta, Juha** (1996). Juho A. Hollon neljä elämää. http://www.netn.fi/296/netn_296_suur.html (12.09.2011).
- Šor, Tatjana** (1997). Ülikooli arhiiv aastail 1918–1944. *Eesti Ajalooarhiivi Toimetised* 2 (9). Tartu, lk. 21–27.
- Taba, Hilda** (1931) Valitsevaid suundi Ameerika kasvatusteadustes. *Kasvatus*, nr. 3, lk. 112–123.
- Tamm, Marek** (2007). *Kuidas kirjutatakse ajalugu. Intervjuuraamat*. Tallinn: Varrak.
- Tamul, Sirje** (1999). Naisüliõpilased Tartu ülikooli üliõpilaskonnas. *Vita academica, vita feminea*. Koost. S. Tamul. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk. 93–126.

- Tamul, Sirje** (1999). Eestlannade õpingutest Venemaa kõrgkoolides enne rahvus-
 ülikooli avamist. *Vita academica, vita feminea*. Koost. S. Tamul. Tartu: Tartu
 Ülikooli Kirjastus, lk. 187–200.
- Tartu Pedagoogium ülikooli harjutuskooliks. Asutused pooldaval seisukohal (1934).
Postimees, 05.05.
- Tartu Ülikooli ajalugu III. 1918–1982* (1982). Koost. K. Siilivask, H. Palamets. Tallinn:
 Eesti Raamat.
- Tartu Ülikooli ajalugu 1632–1982* (1985). Toim. K. Siilivask. Tallinn: Eesti Raamat.
- Tarvel, Enn** (2000) Ajaloolase analüüsist. *Ajaloolise töö otsinguid II*. Tallinn: Kistler-
 Ritso Eesti Sihtasutus, lk. 113–125.
- Teacher Education in America. A Documentary History* (1965). Ed. Merle L. Bor-
 rowman. Columbia University: Teachers College Press.
- Teacher Education. Major Themes in Education I–V* (2006). Ed. D. Hartley, M.
 Whitehead. New York: Routledge.
- Tenorth, Heinz Eelmar; Böhme, Günter** (1990). *Einführung in die Historische*
Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, Heinz Elmar** (2000). *Geschichte der Erziehung*. Juventa.
- The Year Book of Education* (1932). London: Evans Brothers.
- The Yearbook of Education. The Education and Training of Teachers* (1963). Eds. G. Z.
 Bereday, J. A. Lauwerys. London: Evans Brothers.
- Tilk, Maria** (2004). *Kasvatus eri kultuurides II*. Tallinn.
- Timeline – Oxford University Department of Education.
<http://www.education.ox.ac.uk/about-us/timeline/> (21.08.2011).
- Timeline 1879–2009. The History of Teacher Training at the Cambridge University.
<http://www.educ.cam.ac.uk/about/timeline/> (21.08.2011).
- Tool, Andrus** (2009). Hermeneutika. 20. *sajandi mõttevoolud*. Toim. E. Annus. Tartu:
 Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tork, Juhan** (1925). *Seminaride kaitseks*. Tartu: H. Laakmann.
- Tork, Juhan** (1931). Õpetajakutsele ettevalmistamisest Tartu Ülikoolis. *Üliõpilase*
käsiraamat. Toim. E. Kull. Tartu, lk. 86–93.
- Tork, Juhan** (1932). Georg Kerschensteineri arengutee. *Kasvatus*, nr. 5, lk. 195–200.
- Tork, Juhan** (1932). Teaduslikust töötamisviisist ja sellele ettevalmistamisest.
Pedagoogiline Aastaraamat I. Akadeemilise Pedagoogika Seltsi väljaanne. Tallinn:
 Eesti Õpetajate Liit, lk. 7–27.
- Tork, Juhan** (1939). Keskkooliõpetajate ettevalmistusest. *Eesti Kool*, nr. 2, lk. 104 –
 117.
- Tork, Juhan** (1939). Eesti laste intelligents: Tartu Ülikooli Filosoofiateaduskonnale
doctor philosophiae astme omandamiseks esitatud väitekiri. Tartu: Tartu Ülikool.
- Tork, Juhan** (1993). *Seisata, rändur! Mälestusraamat*. Koost. V. Klement, A. Tork.
 Toronto: Maarjamaa.
- Tulviste, Peeter** (2004). Lühiülevaade Konstantin Ramuli elust ja tegevusest. K.
 Ramul. *Elu ja psühholoogia*. Toim. J. Allik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk. 21–
 30.
- Tumlirz, Otto** (1921). *Einführung in die Jugendkunde mit besonderer Berück-*
sichtigung der experimentell-pädagogischen Forschungen. Leipzig.
- Tumlirz, Otto** (1930). *Pädagogische Psychologie*. Leipzig: Klinkhardt.
- Universitas Tartuensis 1632–2007* (2007). Toim. T. Hiio, H. Piirimäe. Tartu: Tartu
 Ülikooli Kirjastus.
- Univer, Markus** (1920, 1921). *Kasvatusteadus I-II*, Tallinn: Warrak.

- Univer, Markus** (1933) Ühendatud Decroly süsteem ja Dalton plaan Eesti algkoolidele. Haapsalu: Haapsalu Ühistrükikoda.
- Ušinski, Konstantin** (1957). Eessõna "Pedagoogilise antropoloogia" I köitele. K. D. Ušinski *Valitud pedagoogilised teosed* I. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- Uute keelte didaktilis-metoodiline seminar avatakse (1933). *Postimees*, 15.02.
- Valitsusasutuste tegevus 1937/38* (1938). Tallinn.
- Van Horn Melton, James** (2002). *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veiderma, Aleksander** (2000). *Elu hariduse radadel*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Võõrad keeled eesti koolis (1924). *Kasvatus*, nr. 10, lk. 289–293.
- Vähemusrahvuste kultuurielu Eesti Vabariigis 1918–1940. Dokumente ja materjale* (1993). Tallinn: Olion.
- Väike ülesanne õpetajaile (1919). *Kasvatus*, 4. vihk, lk. 128.
- Weber, Ernst** (1919). *Die Lehrerpersönlichkeit*. Leipzig.
- Weber, Ernst** (1920). *Lehrerbildung als Organismus*. Leipzig: A. Haase.
- Wickert, Richard** (1920). *Geschichte der Pädagogik*. Leipzig: Klinkhardt.
- Willke, I.** (1975). Lärarstolar i pedagogik vid europeiska universitet. *Acta Academiae Scientiarum Upsaliensis*. Stockholm.
- Willke, I.** (1989). Education as a Field of Study. *International Encyclopaedia of Education*. Eds. T. Husen, T. N. Postlethwaite. Oxford: Pergamon.
- Wilson, Howard** (1935). The Training of Teachers at Harvard University. *The Academic and Professional Preparation of Secondary School Teachers*. Ed. W. Gray. Chicago: The University of Chicago Press, lk. 149–169.
- Woodring, Paul** (2006). The Development of Teacher Education. *Teacher Education. Major Themes in Education II*. Eds. D. Hartley, M. Whitehead. Routledge, lk. 427–445.
- Ziegler, Theobald** (1909). *Geschichte der Pädagogik mit der besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen*. München: Beck.
- Õpetajate Koda rakendati tööle (1936). *Kasvatus*, nr. 6, lk. 275–276.
- Õpetajate Koja tegevusest (1939). *Kasvatus*, nr. 2, lk. 83–85.
- Ögren, Gustaf** (1953). *Trends in English Teachers Training from 1800. A Survey and Investigation*. Stockholm.
- Üleriikline matemaatika-, füüsika- ja kosmograafiaõpetajate kongress (1924) *Kasvatus*, nr. 4, lk. 127.
- Ülikooli saksa- ja ingliskeele seminarid jäävad suletuks (1932) *Postimees*, 08.10.
- Ülikooli harjutuskooli avamiseks selgitatakse võimalusi (1934) *Postimees*, 28.04.

LISAD

Lisa 1. Eesti Vabariigi haridusministrid 1918–1940⁹⁸⁰

Haridusminister

Paul Nikolai Kogerman 12.10.1939 – 21.06.1940;

Aleksander Jaakson 11.05.1936 – 12.10.1939.

Haridus- ja sotsiaalminister

Nikolai Kann 21.10.1933 – 11.05.1936;

Konstantin Konik 18.05.1933 – 21.10.1933;

Hugo Villi Kukke 03.10.1932 – 18.05.1933;

Jaan Hünerson 20.02.1932 – 03.10.1932;

Jaan Piiskar 12.02.1931 – 20.02.1932;

Jaan Hünerson 10.06.1929 – 12.02.1931.

Töö-, hoolekande- ja haridusminister

Leopold Johannes Johanson 05.12.1928 – 10.06.1929.

Haridusminister

Alfred Julius Mõttus 10.12.1927 – 05.12.1928;

Jaan Lattik 17.12.1925 – 10.12.1927;

Hugo Bernhard Rahamägi 27.03.1924 – 17.12.1925;

Rudolf Georg Gabrel (Gabriel) haridusministri kt. 20.02.1924 – 27.03.1924;

Aleksander Veidermann (Veiderma) 22.11.1922 – 20.02.1924;

Heinrich Bauer 27.01.1921 – 22.11.1922;

Jüri Annusson 27.10.1920 – 27.01.1921;

Friedrich Sauer 02.08.1920 – 27.10.1920;

Konstantin Edmund Treffner 19.11.1919 – 02.08.1920;

Juhan Kartau 09.05.1919 – 19.11.1919;

Harald Alfred Johannes Laksberg 12.03.1919 – 09.05.1919;

Karl Friedrich Luts 28.11.1918 – 12.03.1919;

Peeter Siegfried Nikolaus Pöld 24.02.1918 – 28.11.1918.

⁹⁸⁰ *Haridusasutused Eestis 1919–1940*. Tallinn, 1989, lk. 13.

Lisa 2

Tabel 1. Koolide ja õpilaste arv 1922/23 õppeaastal⁹⁸¹

Kooli tüüp	Koolide arv	Õpilaste arv
Üldhariduslikud koolid		
Algkoolid	1436	121 888
Keskoolid	85	17 294
Ametikoolid		
Põllumajanduslikud ja kodumajandus- koolid	12	424
Kaubandus- ja merendus- koolid	8	757
Tööstuslikud ja tehnilised koolid	11	240
Kõrgemad koolid		
Tehnikum	1	256
Kolledž	1	154
Ülikool	1	3400

Tabel 2. Keskkooliõpilaste ja üliõpilaste arv 10 000 elaniku kohta Euroopa riikides 1926–1930⁹⁸²

Riik	Keskkooliõpilasi 10 000 elaniku kohta	Üliõpilasi 10 000 elaniku kohta
Austria	79	32
Bulgaaria	62	6
Eesti	139	43
Hispaania	32	8
Holland	53	12
Iirimaa	93	12
Inglismaa	99	12
Itaalia	30	10
Leedu	85	17
Läti	105	40
Norra	90	17
Poola	67	14
Portugal	25	17
Prantsusmaa	42	13
Saksamaa	162	20
Soome	135	22
Taani	120	12
Ungari	90	20
Venemaa	80	16

⁹⁸¹ Riigi Statistika Keskbüroo. *Eesti arvudes 1920-1935*. Tallinn, 1937, lk. 271–281.

⁹⁸² L'organisation de l'instruction publique dans 53 pays. Publication du Bureau International d'Education, Geneve 1926–30, viidatud "HM seletuskiri 1933. a. keskkooli seaduse muutmise seadusele" järgi, vt. EAA 2100-5-271, l. 72.

Lisa 3. Didaktilis-metoodilise seminari korraldus Tartu Ülikoolis⁹⁸³

1. Didaktilis-metoodiline seminar kuulub filosoofiateaduskonna pädagoogika õpetooli juure.
2. Didaktilis-metoodilise seminari juhatus on pädagoogika professori ja seminari nõukogu käes, kuhu kuuluvad juhatajana pädagoogika professor ja liikmetena metoodiliste ainete õpetajad ning üks esindaja igast teaduskonnast, mille õppealalt seminari jaoskondi korraldatakse. Viimased valitakse kaheks aastaks. Seminari nõukogu ettepanekul määrab filosoofiateaduskond seminari juhataja asetäitja, kelle kinnitab ametisse ülikooli valitsus. Seminari nõukogu koosolekute protokolle kirjutab nõukogu poolt valitud sekretär.
3. Seminari juhataja teostab seminari valitsemist, juhatab tema õpetööd ja valvab selle järele, et seminari tegevuses maksvaid määrusi ja otsusi täidetakse.

Seminari nõukogu annab üldised juhtnõõrid seminari tööle ja korraldusele, töötab välja seminari eelarve, määrab õppeabinõude ja kirjanduse tellimised, tunnistab seminaristidele nende praktilised tööd sooritatuks ja seab kokku igaaastase aruande seminari tegevusest, mis filosoofiateaduskonna kaudu ülikooli valitsusele ja sealt edasi Haridusministeeriumile ette pannakse.

Aruanne antakse ka teistele asjast huvitatud teaduskondadele teada.

Märkus: seminari nõukogu istumiste kohta maksab sama kord, nagu teaduskondadegi asjaajamise kohta.
4. Seminar jaguneb üksikute õppeainete järele jaoskondadeks, mida vastavate ainete metoodika õpetajad juhataja näpunäidete ja seminari nõukogu korralduste järele juhatavad. Need õpetajad valib seminari juhataja ettepanekul vastav teaduskond, kelle piirkonda aine kuulub, paremate keskkooliõpetajate hulgast ja teeb neile õppeülesanded teatavaks ajaks, kuid vähemalt aastaks. Soovi korral võivad asjaomased ülikooli õpejõud, kel keskkooli pädagoogikas vilumust, oma teaduslikkude eriainetes metoodika õpetust enese pääle võtta. Õpeülesande kinnitamine sünnib ülikooli valitsuse poolt ja antakse Haridusministeeriumile teada.
5. Metoodika õpetajate kohustus on 2 tundi nädalas 20. septembrist kuni 20. detsembrini sügissemestril ja 20. jaanuarist kuni 10. maini kevadsemestril teoreetilist kui ka praktilist õpetust anda vastava õpeaine metoodikas, seminaristide kirjalikke töid hinnata ja neid asjaomase eksami komisjonis metoodilistes ainetes katsuda.

Märkus: metoodika õpetaja võib õpetundide harutamisele kutsuda ka neid õpetajaid, kelle klassi proovitudi anti. Seminari juhatajal on õigus kõigist jaoskonna istumistest osa võtta.
6. Praktiliseks ettevalmistuseks korraldatakse eri jaoskondades järgmised tööd ja harjutused:
 - a) loengud vastava õpeaine metoodika üle ühes harjutustega ja kirjalikkude referaatidega õppeviiside, maksvate õppeplaanide, õpperaamatute ja õppeabinõude üle, kus juures iga seminarist vähemalt ühe õpperaamatu põhjalikult peab tundma õppima;
 - b) kuulamas käimine rühmiti eeskujulikkudel tundidel metoodika õpetajate eneste juures või nende juhatusel teiste vilunud õpetajate tundides; aruannete valmistamine kuulatud tundide üle ja nende aruannete arutamine osakonna koosolekutel;

⁹⁸³ EAA 2100-4-135, l. 16–18.

- c) õpetamise harjutused teiste sama jaoskonna seminaristide ja metoodika õpetaja juuresolekul; proovitundide harutamine;
 - d) võimaluse korral süstemaatilise õpetuse andmine teatavas õppekursuse osas ja ajutine õpetaja kohuste täitmine mõne kooli juures; praktiseerimine õppevaheaegadel teiste linnade koolides.
7. Tundides käimine ja proovitundide andmine sünnib kohalikkudes õigustega keskkoolides või ka erakoolides kui selleks seminari juhatus nende direktoritega kokku lepib. Ka võib seminari juhatus õpetuse tundma õppimist algkoolides seminaristide kohuseks teha.
 8. Osavõtmisele seminaariumi töödest lastakse ülikooli lõpetajad ja üliõpilasi, kes oma õppeainetes nõutavad teadusliku loengud kuulanud ja praktilised tööd sooritanud ning kes sellekohasel kollokviumil seminari juhatajaga näitavad, et nad üldise kasvatusteaduse, üldise didaktika, pädagoogika eelainete (loogika ja psühholoogia) ning kooli tervishoiuga tuttavad on.

27.02.1925 täiendati seda punkti haridusministeeriumi resolutsiooniga järgmiselt.⁹⁸⁴

Osavõtmisele seminaariumi töödest lastakse 1) isikuid, kes vastavates kooliainetes ülikooli lõpetanud ja 2) üliõpilasi, kes niihästi valitud peainetes kui ka kõrvalainetes kõik stuudiumi lõpetamiseks tarvilikud loengud kuulanud, praktilised tööd ning seminarid õiendanud ja teaduskonna eksamikavades ettenähtud eeleksamid teinud.

Peale selle nõutakse igalt seminari tulijalt, et ta filosoofiateaduskonnas eksamid pädagoogika ajaloos ühes kodumaa kooliajaloo, üld- ja pädagoogilises psühholoogias, loogikas ja koolitervishoius on sooritanud ja kollokviumil pädagoogika professoriga üldist tutvust kasvatuse ja didaktikaga näidanud.

Vastuvõtmisel antakse eesõigus neile, kes oma õpingutes teistest kaugemale on jõudnud.

9. Seminaariumist osavõtmine on sunduslik kõigile, kes filosoofiateaduskonnas pädagoogika cum laude approbaturi või laudaturi ulatuses omale õppeaineks valinud või kes peale 1. augusti 1923 a. keskkooli õpetaja I liigi kutseeksami teevad.
10. Lähema seminari töökorralduse töötab välja seminari nõukogu ja teatab selle filosoofia ja matemaatika-loodusteaduskonnale ning ülikooli valitsusele.

9. septembril 1922 a.

Nr. 31158

Haridusminister H. Bauer

Teaduse ja kunsti osakonna juhataja F. Sauer

Sekretäri eest: (allkiri)

⁹⁸⁴ Haridusministri resolutsioon 27. veebruarist 1925 nr. 3291. EAA 2100-4-135, l. 24.

Lisa 4. Tartu Ülikooli pedagoogika valdkonna õppekavad koos kirjandusega 1922-1939⁹⁸⁵

Õppekava versioon	Approbatur /alates 1932. aastast alamaste	Cum laude approbatur / alates 1932. aastast keskaste	Laudatur / alates 1932. aastast ülemaste
1922	<p>1) Psühholoogia ja loogika ained filosoofia <i>approbaturi</i> ulatuses, ülevaade eetikast: Wentscher, <i>Ehik</i> vm.</p> <p>2) Pedagoogika ajalugu: T. Ziegler, <i>Geschichte der Pädagogik</i> või F. Guex, <i>Histoire de l'instruction et l'éducation</i> ja Eesti kooli ajalugu: M. Lipp, <i>Kodumaa ja kiriku- ja hariduslugu</i>.</p> <p>3) Kasvatuse ja õpetuse (didaktika) põhijooned: P. Barth, <i>Elemente der Erziehung- und Unterrichtstheorie</i> või A. Schmieder, <i>Allgemeine Unterrichtstheorie</i>; A. Stössner, <i>Erziehungslehre</i>.</p> <p>4) Koolitervishoid: L. Burgerstein, <i>Schulgesundheitspflege</i> või G. H. Schneider, <i>Schulgesundheitspflege</i>.</p> <p>5) Harjutused praktilises pedagoogikas (vajalik neile, kes keskkooliõpetaja kutseksamit soovivad teha): kaks semestrit õppetundide kuulamist, arvamist ja andmist; üks semester osavõtt proseminarist.</p>	<p>Lisaks <i>approbaturile</i>:</p> <p>6) Pedagoogiline psühholoogia ja eksperimentaalpedagoogika: E. Meumann, <i>Abriss der experimentellen Pädagogik</i>, A. Binet, <i>Les idées modernes sur les enfants</i>.</p> <p>7) Uuem pedagoogika ajalugu: J. J. Rousseau, <i>Emile</i>; J. H. Pestalozzi, <i>Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; Lienhard und Gertrud</i>.</p> <p>8) Kõbeline kasvatus ja õpetus: Fr. W. Foerster, <i>Schule und Charakter</i>; G. Kerschenshteimer, <i>Begriff der Arbeitsschule</i>; C. H. Niggol, <i>Tegelik kasvatus</i>.</p> <p>9) kaks semestrit osavõttu teaduslikust seminarist.</p>	<p>Lisaks <i>approbaturile</i> ja <i>cum laude approbaturile</i>:</p> <p>10) filosoofia <i>approbatur</i></p> <p>11) Eksperimentaalpedagoogika: E. Meumann, <i>Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik I-III</i>.</p> <p>12) J. Fr. Herbarti pedagoogika: Herbart, <i>Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung</i>, Herbart, <i>Allgemeine Pädagogik</i>, Herbart, <i>Umriss pädagogischer Vorlesungen</i>; O. Flügel, <i>Herbarts Leben und Lehre</i>.</p> <p>13) O. Willmann, <i>Didaktik als Bildungslehre</i> või O. Messmer, <i>Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik</i>; P. Natopp, <i>Sozialpädagogik</i>.</p> <p>14) üks semester osavõttu teaduslikust seminarist ja üks semester töötamist eksperimenditaolise pedagoogika ja pedagoogika laboratooriumis.</p>

⁹⁸⁵ Eesti Vabariigi Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna õppe- ja eksamikord ning eksaminõuded. Tartu: Tartu Ülikool, 1922–1939.

<p>Õppekava version 1924</p>	<p>Approbatur /alates 1932. aastast alamaste</p> <p>1) Psühholoogia ja loogika ained filosoofia <i>approbaturi</i> ulatuses, ülevaade eetikast: Pfordten, <i>Ethik</i>.</p> <p>2) Pedagoogika ajalugu: T. Ziegler, <i>Geschichte der Pädagogik</i> või R. Wickert, <i>Geschichte der Pädagogik</i> või F. Guex, <i>Histoire de l'instruction et l'education</i> ja Eesti kooli ajalugu: M. Lipp. <i>Kodumaa ja kiriku- ja hariduslugu</i>.</p> <p>3) J. H. Pestalozzi pedagoogika: <i>Über den Aufenthalt in Stanz; Wie Gertrud ihre Kinder lehrt</i>.</p> <p>4) Üldine kasvatusõpetus ja didaktika: P. Barth, <i>Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre</i> või A. Schmiëder, <i>Allgemeine Unterrichtslehre</i>; A. Stössner, <i>Erziehungslehre</i>.</p> <p>5) Koolitervishoid: L. Bürgerstein, <i>Schulgesundheitspflege</i> või G. H. Schneider, <i>Schulgesundheitspflege</i>.</p> <p>6) Üks semester – osavõtt proseminarist (tõhe kirjatööga).</p>	<p>Cum laude approbatur / alates 1932. aastast keskaste</p> <p>Lisaks <i>approbaturite</i>:</p> <p>7) Pedagoogiline psühholoogia ja eksperimentaalne pedagoogika: E. Meumann, <i>Abriß der Experimentellen Pädagogik</i>, või muu teose järele kokkuleppel aine esindajaga.</p> <p>8) Pedagoogika ajalugu:</p> <p>a) P. Barth, <i>Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung</i>; b) läbi lugeda ja peajoontes sisu tunda: J. J. Rousseau, <i>Emile</i>; J. H. Pestalozzi, <i>Lienhard und Gertrud</i> (I–IV), <i>Über den Aufenthalt in Stanz, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt</i>; c) P. Sakmann, J. J. Rousseau; A. Heubbaum, J. H. Pestalozzi või P. Natorp.</p> <p>9) Süvenemine kasvatus ja õpetuse küsimustesse: Fr. W. Foerster, <i>Schule und Charakter</i>; O. Willmann, <i>Didaktik II</i>, paar monograafiat töökooli üle, näit. G. Kerschesteiner, <i>Begriff der Arbeitsschule</i>; C. H. Niggol, <i>Tegetlik kasvatus</i> või muud kokku leppides eksaminaatoriga.</p> <p>10) osavõtmine kahel poolaastal teaduslikust seminarist ja üks semester didaktilise seminari harjutustest.</p>	<p>Laudatur / alates 1932. aastast ülemaste</p> <p>Kõik eelkäiv.</p> <p>11) Filosoofia <i>approbatur</i></p> <p>12) Eksperimentaalne pedagoogika põhjalikum tundmine: E. Meumann, <i>Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik I–III</i>.</p> <p>13) Pedagoogika ajalugu: J. Fr. Herbart, <i>Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung</i>, Herbart, <i>Allgemeine Pädagogik</i>, Herbart, <i>Umriss pädagogischer Vorlesungen</i>; O. Flügel, <i>Herbarts Leben und Lehre</i>.</p> <p>14) Süvenemine teoreetilise pedagoogika problee-midesse: P. Natorp, <i>Sozialpädagogik</i>; E. Stern, <i>Einleitung in die Pädagogik</i>.</p> <p>15) Koolikorralduse põhijooned: W. Rein, <i>Pädagogik in systema-tischer Darstellung II</i> vm.</p> <p>16) üks semester osavõttu teaduslikust seminarist ja üks semester töötamist eksperimentaalpsühholoogia ja pedagoogika laboratooriumis.</p>
--------------------------------------	---	---	---

<p>Õppekava version 1928</p>	<p>Approbatuur /alates 1932. aastast alamaste</p>	<p>Cum laude approbatuur / alates 1932. aastast keskaste</p>	<p>Laudatur / alates 1932. aastast ülemaste</p>
<p>1) Pedagoogika eelained, üldpsühholoogia ja loogika tundmine filosoofia <i>approbatuuri</i> ulatuses, ülevaade eetikast: Pfordten, <i>Ethik</i> või A. Messer, <i>Ethik</i>. 2) Pedagoogika ajalugu: a) ülevaade kasvatuse prakse ja teooria arenemisest: T. Ziegler, <i>Geschichte der Pädagogik</i> või R. Wickert, <i>Geschichte der Pädagogik</i> või P. Monroe, <i>A Brief Course in the History of Education</i>, b) Eesti kooli ajalugu sellekohaste loengute põhjal või kirjanduse järele kokkuleppel aine esindajaga. 3) Pedagoogiline psühholoogia: ülevaade noorsoo vaimliste võimete arenemisest ja individuaalsetest erinevustest: O. Tumlirz, <i>Einführung in die Jugendkunde</i> I. 4) Üldine kasvatuseõpetus ja didaktika: P. Barth, <i>Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre</i> või A. Stössner, <i>Erziehungslehre</i> ja A. Schmieder, <i>Allgemeine Unterrichtslehre</i>. 5) Koolitervishoiu peajooned tervishoiu professori loengute või tema juhatatud kirjanduse alusel. 6) Üks semester – osavõtt proseminarist (ilhe kirjatööga).</p>	<p>Approbatuuri nõudmisel. 7) Pedagoogiline psühholoogia ja eksperimentaalne pedagoogika: ülevaade noorsoo vaimlisest haritavusest: O. Tumlirz, <i>Einführung in die Jugendkunde</i> II ja eksperimentaalne pedagoogika tähtsamatest küsimustest: E. Meumann, <i>Abriss der experimentellen Pädagogik</i>, või O. Tumlirz, <i>Einführung in die Jugendkunde</i> (I–II). 8) Pedagoogika ajalugu: a) P. Barth, <i>Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung</i>; b) läbi lugeda ja peajoonest sisu tunda: J. J. Rousseau, <i>Emile</i>; J. H. Pestalozzi, <i>Lienhard und Gertrud</i> (I–IV), <i>Über den Aufenthalt in Stanz, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt</i>; c) P. Sakmann, J. J. Rousseau; A. Heubbaum, J. H. Pestalozzi või P. Natorp. 9) Süvenemine kasvatuse ja õpetuse küsimustesse: Fr. W. Foerster, <i>Schule und Charakter</i>; O. Willmann, <i>Didaktik</i> II, paar monograafiat töökooli üle, näit. G. Kerschensteiner, <i>Begriff der Arbeitsschule</i>; C. H. Niggol, <i>Tegelek-kasvatuse</i> või muud kokku lepplised aine esindajaga. 10) osavõtmine kahel poolaastal teaduslikust seminarist ja kahel poolaastal didaktilis-metoodilisest seminarist või (ainult siis, kui õpetaja kutset ei taotle) sellele vastavatest töödest kokkuleppel aine esindajaga.</p>	<p>Kõik eelkäv. 11) Filosoofia <i>approbatuur</i> 12) Pedagoogilise psühholoogia ja eksperimentaalne pedagoogika põhjalikum tundmine: E. Meumann, <i>Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik I–III</i> või K. Bühler, <i>Die geistige Entwicklung des Kindes</i>; E. Spranger, <i>Die Psychologie des Jugendalters</i>; E. Meumann, <i>Ökonomie und Technik des Gedächtnisses</i> vm. vastaval kokkuleppel. 13) Pedagoogika ajalugu. Läbi lugeda ja peajoonest sisu tunda: J. Fr. Herbart, <i>Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung</i>, Herbart, <i>Allgemeine Pädagogik</i>, Herbart, <i>Umriss pädagogischer Vorlesungen</i>; O. Flügel, <i>Herbarts Leben und Lehre</i>. 14) Süvenemine teoreetilise pedagoogika probleemidesse: P. Natorp, <i>Sozialpädagogik</i> või J. Cohn, <i>Geist der Erziehung</i>; E. Stern, <i>Einleitung in die Pädagogik</i> vm. kokkuleppel. 15) Koolikorralduse põhijooned W. Rein, <i>Pädagogik in systematischer Darstellung (Lehre vom Bildungswesen)</i> vm. kokkuleppel. 16) üks poolaasta teaduslikku seminarit, töötamine eksperimentaalne psühholoogia ja pedagoogika laboratooriumis.</p>	

<p>Õppekava versioon 1932</p>	<p>Approbatuur /alates 1932. aastast alamaste</p>	<p>Cum laude approbatuur / alates 1932. aastast keskaste</p>	<p>Laudatur / alates 1932. aastast ülemaste</p>
<p>1) Pedagoogika eelainete, üldpsühholoogia ja loogika tundmine filosoofia alamaste ülaosas, ülevaade eetikast: Pfordten, <i>Ethik</i> või A. Messer, <i>Ethik</i>. 2) Pedagoogika ajalugu: a) ülevaade kasvatuse prakse ja teooria arenemisest T. Ziegler, <i>Geschichte der Pädagogik</i> või R. Wickert, <i>Geschichte der Pädagogik</i> või P. Monroe, <i>A Brief Course in the History of Education</i>; b) Eesti kooli ajalugu sellekohaste loengute põhjal või kirjanduse järele kokkuleppel aineesindajaga. 3) Pedagoogiline psühholoogia: ülevaade noorsoo vaimliste võimete arenemisest ja individuaalsetest erinevustest: O. Tumlriz, <i>Einführung in die Jugendkunde I</i>. 4) Üldine kasvatuspäetus ja didaktika: P. Barth, <i>Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre</i> või A. Stössner, <i>Erziehungslehre</i> ja A. Schmieder, <i>Allgemeine Unterrichtslehre</i>. 5) Koolitervishoiu peajooned tervishoiuprofessori loengute või tema juhatatud kirjanduse alusel. 6) Üks semester – osavõtt proseminarist (töe kirjatööga).</p>	<p>Alamaste nõuded. 7) Pedagoogiline psühholoogia ja eksperimentaalpedagoogika: ülevaade noorsoo vaimlisest haritavusest: O. Tumlriz, <i>Einführung in die Jugendkunde II</i> ja eksperimentaalse pedagoogika tähtsatest küsimustest: E. Meumann, <i>Abriss der experimentellen Pädagogik</i>, või muu kokkuleppel aineesindajaga. 8) Pedagoogika ajalugu: a) P. Barth, <i>Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung</i>; b) läbi lugeda ja peajoonest sisu tunda: J. J. Rousseau, <i>Emile</i>; J. H. Pestalozzi, <i>Lienhard und Gertrud (I–IV)</i>, <i>Über den Aufenthalt in Stanz, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt</i>; c) P. Sakmann, J. J. Rousseau; A. Heubbaum, J. H. Pestalozzi või P. Natorp. 9) Süvenemine kasvatuse ja õpetuse küsimustes: Fr. W. Foerster, <i>Schule und Charakter</i>; O. Willmann, <i>Didaktik II</i>, paar monograafiat töökooli üle, näit. G. Kerschensteiner, <i>Begriff der Arbeitsschule</i>; C. H. Niggol, <i>Tegetik kasvatuse</i> või muud kokkuleppel aineesindajaga. 10) osavõtmine kahel poolaastal teaduslikust seminarist ja kahel poolaastal didaktilis-metoodilisest seminarist või (ainult siis, kui õpetajakutsust ei taotleta) sellele vastavatest töödest kokkuleppel aineesindajaga.</p>	<p>Alamaste nõuded. 7) Pedagoogiline psühholoogia ja eksperimentaalpedagoogika: ülevaade noorsoo vaimlisest haritavusest: O. Tumlriz, <i>Einführung in die Jugendkunde II</i> ja eksperimentaalse pedagoogika tähtsatest küsimustest: E. Meumann, <i>Abriss der experimentellen Pädagogik</i>, või muu kokkuleppel aineesindajaga. 8) Pedagoogika ajalugu: a) P. Barth, <i>Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung</i>; b) läbi lugeda ja peajoonest sisu tunda: J. J. Rousseau, <i>Emile</i>; J. H. Pestalozzi, <i>Lienhard und Gertrud (I–IV)</i>, <i>Über den Aufenthalt in Stanz, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt</i>; c) P. Sakmann, J. J. Rousseau; A. Heubbaum, J. H. Pestalozzi või P. Natorp. 9) Süvenemine kasvatuse ja õpetuse küsimustes: Fr. W. Foerster, <i>Schule und Charakter</i>; O. Willmann, <i>Didaktik II</i>, paar monograafiat töökooli üle, näit. G. Kerschensteiner, <i>Begriff der Arbeitsschule</i>; C. H. Niggol, <i>Tegetik kasvatuse</i> või muud kokkuleppel aineesindajaga. 10) osavõtmine kahel poolaastal teaduslikust seminarist ja kahel poolaastal didaktilis-metoodilisest seminarist või (ainult siis, kui õpetajakutsust ei taotleta) sellele vastavatest töödest kokkuleppel aineesindajaga.</p>	<p>Kõik eelkõiv. 11) Filosoofia alamaste 12) Pedagoogilise psühholoogia ja eksperimentaalpedagoogika põhjalikum tundmine: E. Meumann, <i>Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik I–III</i> või K. Bühler, <i>Die geistige Entwicklung des Kindes</i>; E. Spranger, <i>Die Psychologie des Jugendalters</i>; E. Meumann, <i>Ökonomie und Technik des Gedächtnisses</i> vm. vastaval kokkuleppel. 13) Pedagoogika ajalugu. Läbi lugeda ja peajoonest sisu tunda: J. Fr. Herbart, <i>Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung</i>, Herbart, <i>Allgemeine Pädagogik</i>, Herbart, <i>Umriss pädagogischer Vorlesungen</i>; O. Flügel, <i>Herbarts Leben und Lehre</i>. 14) Süvenemine teoreetilise pedagoogika probleemidesse: P. Natorp, <i>Sozialpädagogik</i> või J. Cohn, <i>Geist der Erziehung</i>; E. Stern, <i>Einleitung in die Pädagogik</i> vm. kokkuleppel. 15) Koolikorralduse põhjooned: W. Rein, <i>Pädagogik in systematischer Darstellung (Lehre vom Bildungswesen)</i> vm. kokkuleppel. 16) üks poolaasta teaduslikku seminarit, töötamine eksperimentaalse psühholoogia ja pedagoogika laboratooriumis.</p>

<p>Õppekava versioon 1935</p>	<p>Approbatur /alates 1932. aastast alamaste</p>	<p>Cum laude approbatur / alates 1932. aastast keskaste</p>	<p>Laudatur / alates 1932. aastast ülemaste</p>
<p>1) Pedagoogika eelained, üldpsühholoogia ja loogika tundmine filosoofia alamaste ulatuses, ülevaade eetikast: Pfordten, <i>Ethik</i> või A. Messer, <i>Ethik</i>. 2) Pedagoogika ajalugu: a) ülevaade kasvatuse prakse ja teooria arenemisest T. Ziegler, <i>Geschichte der Pädagogik</i> või R. Wickert, <i>Geschichte der Pädagogik</i> või P. Monroe, <i>A Brief Course in the History of Education</i>, b) P. Pöld, <i>Eesti kooli ajalugu</i>. 3) Pedagoogiline psühholoogia: ülevaade lapsepsühholoogiast, kirjandus kokkuleppel aineesindajaga. 4) Üldine kasvatuse ja didaktika: a) P. Pöld, <i>Üldine kasvatuse ja didaktika</i>. <i>Education: Its Data and First Principles</i> või A. Stössner, <i>Erziehungslehre</i> b) M. J. Stormzand, <i>Progressive Methods of Teaching</i> või A. Schmieder, <i>Allgemeine Unterrichtslehre</i>. 5) Koolitervishoiu peajooned tervishoiu professori loengute või tema juhatatud kirjanduse alusel. 6) Üks semester – osavõtt proseminarist (ühe kirjatööga).</p>	<p>Alamaste nõuded. 7) Pedagoogiline psühholoogia: R. Pinner, <i>Educational Psychology</i> või P. Sandiford, <i>Educational Psychology</i> või O. Tumlirz, <i>Pädagogische Psychologie</i>; üks monograafia kokkuleppel aine esindajaga. 8) Pedagoogika ajalugu: a) P. Barth, <i>Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung</i>; b) läbi lugeda ja peajoones sisu tunda: J. J. Rousseau, <i>Emile</i>; J. H. Pestalozzi, <i>Lienhard und Gertrud</i> (I–IV), <i>Über den Aufenthalt in Stanz, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt</i>; c) P. Sakmann, J. J. Rousseau; A. Heubaum, J. H. Pestalozzi või P. Natorp. 9) Süvenemine kasvatuse ja õpetuse küsimustes: J. Dewey, <i>Democracy and Education</i> või Fr. W. Foerster, <i>Schule und Charakter</i>; W. H. Burton, <i>The Nature and Direction of Learning</i> ja H. C. Morrison, <i>The Practice of Teaching in the Secondary School</i> või E. Weber, <i>Didaktik als Theorie des Unterrichts</i> ja H. Nohl, L. Pallat, <i>Handbuch der Pädagogik III</i>, paar monograafiat töökooli üle, näit. G. Kerschensteiner, <i>Begriff der Arbeitsschule</i> ja J. Käis, <i>Iseregeus ja individualne töövõis</i>. 10) osavõtmise kahel poolaastal teaduslikust seminarist.</p>	<p>Kõik eelkõiv. 11) Filosoofia alamaste 12) Pedagoogilise psühholoogia ja eksperimentaalpedagoogika põhjalikum tundmine: kirjandus kokkuleppel aineesindajaga. 13) Pedagoogika ajalugu. Läbi lugeda ja peajoones sisu tunda: J. Fr. Herbart, <i>Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung</i>, Herbart, <i>Allgemeine Pädagogik</i>, Herbart, <i>Umriss pädagogischer Vorlesungen</i>; O. Flügel, <i>Herbarts Leben und Lehre</i>. 14) Süvenemine teoreetilise pedagoogika probleemidesse: G. Kerschensteiner, <i>Theorie der Bildung</i>, J. Cohn, <i>Geist der Erziehung</i> või muud kokkuleppel. 15) Koolikorralduse põhijooned: W. Rein, <i>Pädagogik in systematischer Darstellung (Lehre vom Bildungswesen)</i> vm. kokkuleppel. 16) üks poolaasta teaduslikku seminari, töötamine eksperimentaalse psühholoogia ja pedagoogika laboratooriumis.</p>	

<p>Õppekava versioon 1939</p>	<p>Approbatur /alates 1932. aastast alamaste</p>	<p>Cum laude approbatur / alates 1932. aastast keskaste</p>	<p>Laudatur / alates 1932. aastast ülemaste</p>
<p>1) Pedagoogika eelainete, üldpsühholoogia ja loogika tundmine filosoofia alamaste ulatuses, ülevaade eetikast: A. Messer, <i>Ethik</i>. 2) Pedagoogika ajalugu: a) ülevaade kasvatuse prakse ja teooria arenemisest T. Ziegler, <i>Geschichte der Pädagogik</i> või R. Wickert, <i>Geschichte der Pädagogik</i> või P. Monroe, <i>A Brief Course in the History of Education</i>; b) P. Pöld, <i>Eesti kooli ajalugu</i>. 3) Pedagoogiline psühholoogia: ülevaade lapsepsühholoogiast, kirjandus kokkuleppel aineesindajaga. 4) Üldine kasvatuseõpetus ja didaktika: a) P. Pöld, <i>Üldine kasvatuseõpetus</i>; T. P. Nunn, <i>Education: Its Data and First Principles</i> või A. Stössner, <i>Erziehungslehre</i> b) M. J. Stormzand, <i>Progressive Methods of Teaching</i> või A. Schmieder, <i>Allgemeine Unterrichtslehre</i>. 5) Koolitervishoiu peajooned tervishoiu professori loengute või tema juhatatud kirjanduse alusel. 6) Üks semester –osavõtt proseminarist (töe kirjatööga).</p>	<p>Alamaste nõuded. 7) Pedagoogiline psühholoogia: R. Pintner, <i>Educational Psychology</i> või P. Sandiford, <i>Educational Psychology</i> või O. Tumlitz, <i>Pädagogische Psychologie</i>; üks monograafia kokkuleppel aine esindajaga. 8) Pedagoogika ajalugu: a) P. Barth, <i>Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung</i>; b) läbi lugeda ja peajoonetes sisu tunda: J. J. Rousseau, <i>Emile</i>; J. H. Pestalozzi, <i>Lienhard und Gertrud</i> (I–IV), <i>Über den Aufenthalt in Stanz</i>, <i>Wie Gertrud ihre Kinder lehrt</i>; c) P. Sakmann, J. J. Rousseau; A. Heubbaum, J. H. Pestalozzi või P. Natort. 9) Süvenemine kasvatuse- ja õpetusküsimustes: J. Dewey, <i>Democracy and Education</i> või F. W. Foerster, <i>Schule und Charakter</i>; W. H. Burton, <i>The Nature and Direction of Learning</i> ja H. C. Morrison, <i>The Practice of Teaching in the Secondary School</i> või E. Weber, <i>Didaktik als Theorie des Unterrichts</i> ja H. Nohl, L. Pallat, <i>Handbuch der Pädagogik III</i>, paar monograafiaid töökooli üle, näit. G. Kerschensteiner, <i>Begriff der Arbeitsschule</i> ja J. Käis, <i>Iseiegevus ja individuaalne tööviis</i>. 10) osavõtmine kahel poolaastal teaduslikust seminarist.</p>	<p>Kõik eespool esitatud. 11) Filosoofia alamaste. 12) Pedagoogilise psühholoogia ja eksperimentaalpedagoogika põhjalikum tundmine: kirjandus kokkuleppel aineesindajaga. 13) Pedagoogika ajalugu. Läbi lugeda ja peajoonetes sisu tunda: J. Fr. Herbart, <i>Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung</i>, Herbart, <i>Umriss Allgemeiner Pädagogik</i>, Herbart, <i>Umriss pädagogischer Vorlesungen</i>; O. Flügel, <i>Herbarts Leben und Lehre</i>. 14) Süvenemine teoreetilise pedagoogika probleemidesse: G. Kerschensteiner, <i>Theorie der Bildung</i>, J. Cohn, <i>Geist der Erziehung</i> või muud kokkuleppel. 15) Koolikorralduse põhijooned: W. Rein, <i>Pädagogik in systematischer Darstellung</i> (<i>Lehre vom Bildungswesen</i>) vm. 16) üks poolaasta teaduslikku seminarit, töötamine Psühholoogia instituudis.</p>	

ELULOOKIRJELDUS

Karmen Trasberg

Sünniaeg- ja koht: 07.11.1963 Viljandi
Kodakondsus: Eesti
Aadress: Haridusteaduste Instituut, Tartu Ülikool, Salme 1a,
Tartu 50103, Eesti
Telefon: +372 737 6475
E-post: karmen.trasberg@ut.ee

Haridus

2011– Tartu Ülikool, doktoriõpe, haridusteadus
1996–2006 Tartu Ülikool, doktoriõpe, pedagoogika
1992–1995 Tartu Ülikool, magistriõpe, pedagoogika
1989–1992 Tartu Ülikool, kasvatusteadused
1982–1988 Moskva Ülikool, etnoloog
1971–1982 Viljandi 5. Keskkool

Teenistuskäik

1994– Tartu Ülikooli haridusteooria lektor
1992–1994 Tartu Kutsekeskuse õpetaja
1988–1992 Eesti Rahva Muuseumi vanemteadur

Enesetäiendus

1997 Suurbritannia, Londoni Ülikool, Haridusinstituut
1998 Kanada, Toronto Ülikool
2003 Rootsi, Stockholmi Ülikool

Teadustegevus

Teadustöö põhisuunad: õpetajakoolituse ajalugu, õpetaja mitmekultuurilises ühiskonnas

Kuulumine erialastesse organisatsioonidesse

International Association of Intercultural Education (IAIE)
European Educational Research Association (EERA)
Eesti Akadeemiline Pedagoogika Selts (EAPS)

CURRICULUM VITAE

Karmen Trasberg

Date and place of birth: 07.11.1963 Viljandi
Citizenship: Estonian
Address: Institute of Education, University of Tartu, Salme 1a,
Tartu 50103, Estonia
Phone: + 372 737 6475
E-mail: karmen.trasberg@ut.ee

Education

2011– University of Tartu, PhD Studies, Educational Science
1996–2006 University of Tartu, PhD Studies, Pedagogy
1992–1995 University of Tartu, MA Studies, Pedagogy
1989–1992 University of Tartu, Educational Sciences
1982–1988 Moscow State University, Ethnology
1971–1982 Viljandi V Secondary School

Professional employment

1994– University of Tartu, Lecturer of Educational Theory
1992–1994 Tartu Vocational Training Centre, Teacher
1988–1992 Estonian National Museum, Researcher

Special courses

1997 United Kingdom, University of London, Institute of Education
1998 Canada, University of Toronto
2003 Sweden, University of Stockholm

Scientific activity

Main research areas: history of teacher education, teacher in multicultural society

Membership in professional organizations

International Association of Intercultural Education (IAIE)
European Educational Research Association (EERA)
Estonian Academic Association of Pedagogy (EAPS)

DISSERTATIONES PEDAGOGICAE UNIVERSITATIS TARTUENSIS

1. **Karlen, Karl.** Обоснование содержания и методики обучения родному языку во вспомогательной школе. Tartu, 1993.
2. **Ots, Loone.** Mitmekultuurilise hariduse õppekomplekt eesti kirjanduse näitel. Tartu, 1999.
3. **Hiie Asser.** Varajane osaline ja täielik keeleimmersion Eestis muukeelse hariduse mudelina. Tartu, 2003.
4. **Piret Luik.** Õpitarkvara efektiivsed karakteristikud elektrooniliste õpikute ja drillprogrammide korral. Tartu, 2004.
5. **Merike Kull.** Perceived general and mental health, their socio-economic correlates and relationships with physical activity in fertility-aged women in Estonia. Tartu, 2006.
6. **Merle Taimalu.** Children's fears and coping strategies: a comparative perspective. Tartu, 2007.
7. **Anita Kärner.** Supervision and research training within the professional research community: Seeking new challenges of doctoral education in Estonia. Tartu, 2009.
8. **Marika Padrik.** Word-formation skill in Estonian children with specific language impairment. Tartu, 2010.
9. **Krista Uibu.** Teachers' roles, instructional approaches and teaching practices in the social-cultural context. Tartu, 2010.
10. **Anu Palu.** Algklassiõpilaste matemaatikaalased teadmised, nende areng ja sellega seonduvad tegurid. Tartu, 2010.
11. **Mairi Männamaa.** Word guessing test as a measure of verbal ability. Use of the test in different contexts and groups. Tartu, 2010.
12. **Piret Soodla.** Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten–School Transition as a Measure of Language Competence. Tartu, 2011.
13. **Heiki Krips.** Õpetajate suhtlemiskompetentsus ja suhtlemisoskused. Tartu, 2011.
14. **Pille Häidkind.** Tests for assessing the child's school readiness and general development. Trial of the tests on the samples of pre-school children and first-grade students in Estonia. Tartu, 2011.