

Tartu Ülikool
Filosoofiateaduskond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Eesti keele osakond

Inga Sapunjan

KURSUSE „KIRJANDUS JA ÜHISKOND“ KONTSEPTSIOON
JA SELLE KÄSITLUSVÕIMALUS
TOTALITARISMITEEMALISE ÕPPEVARA NÄITEL

Magistritöö

Juhendajad Kersti Lepajõe ja Katre Talviste

TARTU 2015

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. KIRJANDUSE JA ÜHISKONNA OMAVAHELINE SUHE.....	6
1.1. Ilukirjanduse ja ühiskonna suhe: hermeneutiline lähenemine	6
1.2. Ilukirjanduse lugemise vajadus tänapäeval: pedagoogiline lähenemine.....	11
2. KURSUSE „KIRJANDUS JA ÜHISKOND“ JA TOTALITARISMI-TEEMALISE ÕPPEVARA SISULINE TAUST	17
2.1. Kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ õpitulemused, õppesisu ja -tegevus.....	17
2.2. Totalitarismiteematika näidisõppevara sisulise alusena.....	25
2.2.1. Totalitarismi käsitused	26
2.2.2. Totalitarismi ja kirjanduse suhted	29
2.2.3 Totalitarismiteematika haakuvus kursusega „Kirjandus ja ühiskond“	33
2.3. Sisulised järeldused kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ käsitlemiseks totalitarismiteemalise õppevara näitel.....	35
3. KURSUSE „KIRJANDUS JA ÜHISKOND“ JA TOTALITARISMI-TEEMALISE ÕPPEVARA PEDAGOOGILIS-METODOLOOGILINE TAUST.....	39
3.1. Lugemisoskuse mõiste	39
3.2. Multimodaalsus, mitmik- ja kriitiline kirjaoskus	43
3.3. Aktiivõpe lugemis- ja mitmikkirjaoskuse valgusel.....	51
3.3.1. Aktiivõpe tekstide referentsiaalse funktsiooniga tegelemisel	54
3.3.2. Aktiivõpe tekstide poeetilise funktsiooniga tegemisel	59
3.4. Metoodilised järeldused kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ käsitlemiseks totalitarismiteemalise õppelemendi näitel	67
4. TOTALITARISMITEEMALISE ÕPPEVARA KOOSTAMISE PÕHIMÕTTED JA ÕPPEVARA KOHTA KÄIVAD SELGITUSED	70
KOKKUVÕTE.....	81
THE CONCEPT OF THE COURSE “LITERATURE AND SOCIETY” AND ONE OPTION OF HANDLING IT ON THE EXAMPLE OF TOTALITARIANISM- THEMED LEARNING MATERIAL. SUMMARY.....	86
KIRJANDUS	89
LISA 1. ÕPPEVARA ÕPPELEMENDI „KIRJANDUS JA TOTALITARISM“ KÄSITLEMISEKS.....	96

SISSEJUHATUS

Nagu muudatused haridusmaastikul üldiselt, on ka 2011. aastal vastu võetud õppekava põhjustanud omajagu poleemikat. Juba on tehtud sellesse ka muudatusi, mis seaduslikul tasandil jõustusid 1. septembril 2014. Ometi on konsensuslikult selge, et haridusmaastikul valitseb vajadus uuele õppekavale vastava õppevara järele. Käesoleva magistritöö siht ongi anda oma panus selle probleemi leevendamisse.

Magistritöö täpsem eesmärk on pakkuda välja kontsentriilselt seotud õppevara gümnaasiumi valikkursuse „Kirjandus ja ühiskond“ käsitlemiseks. Et gümnaasiumi riiklik õppekava esitab kursuse kirjelduses küllaltki avara teemade ja õpitulemuste loetelu, tuleb ühe temaatiliselt seotud õppelemendi loomiseks kaaluda neid sisulisi ja pedagoogilis-metoodilisi nüansse, mida vastav kursus fookusesse seab. Magistritöö teine – eelduslik – eesmärk ongi kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ kontseptsiooni avamine. Kuna õppekava on siiski võrdlemisi uus, pealegi äsjaste muudatustega, sunnib see küsima konkreetse kursuse kontseptuaalsete taustade järele.

Kursuse ja koostatavate näidisõppevara sisuliste eelduste selgitamisel tuleks esmalt tematiseerida kirjanduse ja ühiskonna omavahelised seosed. Avarama tausta loomiseks sean esmaseks sihiks vaadelda nimetatud nähtusi hermeneutilisest vaatepunktist (ptk 1.1.), kuna seegi filosoofiaharu vaatleb ilminguid omavahelises seoses. Teiseks keskendun (ptk 1.2.) selle suhte pedagoogilisele küljele. Viimasel ajal on ilmunud palju teoseid, mis vaatlevad, miks on kaasaegses digiühiskonnas ikka veel vaja raamatuid lugeda. Kuna saa tegevus võib näida aegunud, uuringi selle materjali taustal, milles seisneb ilukirjanduse lugemise vajalikkus tänapäeva koolis.

Teises peatükis vaatlen kirjanduse ja ühiskonna suhteid konkreetse kursuse raames, analüüsides lähemalt selle õppe-eesmärkide, -sisu ja õpitulemuste spetsiifikat ning kattuvust üldise ainevaldkonna ja teiste õppeainetega (ptk 2.1.). Et GRÕK sätestab olulise osa kursuse sihtidest, tuleks eelnevat avaramat tausta arvesse võttes leida õppevara koostamise keskmeks teema, mis haakuks võimalikult paljude koorunud ideedega. Valin selleks totalitarismitemaatika.

Selle temaatika avamisel lähtun klassikalise definitsiooni kõrval ka nendest

käsitustest, mis põhinevad totalitarismikogemusel. Siin toetun põhiliselt Tzvetan Todorovi ja Václav Haveli töödele (ptk 2.2.1.). Viimane käsitus haakub selgemini ka ilukirjandusega, kuna selleski on totalitarismitemaatikat vahendatud eeskätt kogemuslikkuse kaudu: sooviga seda nähtust kajastada või enda jaoks mõtestada, mitte anda sellest sotsiaalajaloolist ülevaadet. Et õppevaras kasutatavaid tekste ja sealseid teemasid selgemini fikseerida, vaatlen lähemalt ka võimalikke kirjanduse ja totalitarismi suhte vorme (2.2.2.). Mõistagi tuleb eraldi vaatluse alla see, kuidas konkreetselt seostub vastav teema GRÕK-is määratletud teemade ja sihtidega (ptk 2.2.3.).

Ent õppevara koostamiseks on tarvilik uurida lähemalt ka pedagoogilisi ja metodoloogilisi sihte, mis vastava kursuse sisulisest kontseptsioonist välja kasvavad (ptk 2.3.). Kui sisulised küsimused hõlmavad töö esimesed kaks peatükki, siis õppevara pedagoogilis-metodoloogilise aluse loomine toimub kolmandas peatükis. Uus õppekava, sh vastav kursus ning eksamiformaat, on eelnevatest märksa tekstikeskem. Sel põhjusel arutlen suuresti PISA lugemisteksti teoreetilisele raamile tuginedes lugemisoskuse mõiste üle. Et aga see tekstikogu, mida on vaja igapäevaselt töödelda, ei piirdu tegelikult ainult kirjalike tekstidega, võtan vaatluse alla ka multimodaalsuse ja mitmikkirjaoskuse teooriad. Uurin teiste hulgas Gunther Kressi seisukohtadele tuginedes lähemalt seda, kuidas käsitletakse teisi tähendusviise ja teistest modaalsustest koosnevate tekstide konstrueerimist ja nende vastuvõtmist. See aitab avada ka diskursuseanalüüsist arenenud kriitilise kirjaoskuse kontseptsiooni, mis peab samuti oluliseks otsida tähendusi esmaste märkide taga, küsides selle kohta, kuidas ja mis eesmärgil midagi väljendatakse.

Metodoloogiliselt lähtun aktiivõppest (ptk 3.3.), kuivõrd juba kursuse pealkiri kutsub üles kaht nähtust omavahel seostama. Aktiivõpe võib tähistada mingis kontekstis moodsaid ja originaalseid meetodeid, kuid ennekõike taandub see eeldusele, et õpilane saab õppida aktiivses protsessis, kuna osaleb aktiivselt teadmiste loomisel. Kuidas tekitada tekstidega tegelemisel selline mõtteaktiivsust nõudev olukord?

Kui vaadelda kirjandusteksti Roman Jakobsoni eeskujul kommunikatsioonina, võiks aktiivõppemeetodeid seostada vastavalt uuritavat teksti konstrueeriva keelega. Kui selles sisalduv keel pakub rohkem võimalusi analüüsida selle osutusi välismaailmale, võiks tugineda funktsionaalsele lugemisele. Kui aga tekst hakkab osutama muu hulgas iseendale, kutsudes lugejas esile emotsioone või teadvustamatuid tundmusi, tuleks jälgida ka keelt ennast ning lugeda teksti kriitiliselt. Neist jaotustest lähtuvalt selgitan

lähemalt vastavaid aktiivõppemeetodeid. Funktsionaalse lugemisoskuse arendamiseks vaatlen lähemalt PISA testide lugemisosa teoreetilist raamistikku; kriitilise lugemise arendamiseks toetun muu hulgas Ellie Chambersi ja Gregory Marshalli kirjandusõpetuse käsitusele ning vaatlen, kuidas peaks olema fikseeritud aktiivne õppeprotsess poeetilise keele käsitlemiseks (ptk 3.3.1.–3.3.2.).

Neljandas peatükis selgitan lähemalt õppevara tekstivalikut ja ülesehitust. Kui töölehtede keskmeks on George Orwelli romaan „1984“ ja Ray Bradbury teos „451⁰ Fahrenheiti“, siis pädevuste mitmekülgsusemaks arenguks olen sidunud nendega veel mitmeid teisi eri žanrist ja eri modaalsusega tekste. Teisteks kesksimateks tekstideks olen valinud Arvo Valtoni novelli „Rohelise seljakotiga mees“, katkendi Herta Mülleri romaanist „Südameloom“, Coudenhove-Kalergi filosoofilise essee „Inimene ja riik“, valiku Johnny B Isotamme, Jüri Üdi ja Paul-Eerik Rummo luuletusi.

Õppevara, mis paikneb magistritöö Lisas 1, jaguneb töölehtedeks, mis koonduvad töölehekomplektideks ning need omakorda jaotuvad üldisemate teemade alla, mille keskmeks ongi harilikult üks eelnimetatud tekstidest. Mõistagi saab sinna tulevase töö käigus tekste juurde haakida – ning see oleks ka vajalik, arvestades, et kursus käsitleb kirjanduse ja ühiskonna pidevalt muutuvaid suhteid, pakkudes pidevalt värskeid näiteid.

Ometi on totalitarismiteema ka midagi püsivalt aktuaalset. Kuigi režiimide ajastu on praegu siin maal ümber saanud, ei tähenda see, et totalitarism ei võiks esineda eksistentsiaalsel tasandil. Inimese võimetus kasutada vabas ühiskonnas seadusega tagatud vabadusi, suutmatus mõista majanduslikke lõkse, poliitilisi mängu, tekstide tegelikku intentsiooni, võib põhjustada iseotsustamise vabaduse kaotuse. Niisamuti puudub garantii, et riiklik süsteem ei hakka kriitikavõimete kodanike pealt kasu lõikama ega kaldu kõrvale demokraatlikult kursilt. Seega on õppevaraks valitud teemal oma moraalne selgroog, mis läbib ka teose teoreetilist osa.

1. KIRJANDUSE JA ÜHISKONNA OMAVAHELINE SUHE

Kursus „Kirjandus ja ühiskond“ rajaneb avaramal kirjanduse ja ühiskonna toimimise mõistmisel. Et neid nähtuseid sel moel pealkirjas kõrvu seada, eeldab see mõistagi ka nende omavahelisi seoseid. Vaatlen alljärgnevalt, missugused need seosed on: esimesel juhul filosoofilisest vaatevinklist, võttes appi hermeneutika, misjärel liigun lähemale käesoleva töö fookusele ning mõtestan pedagoogikast lähtuvalt seda, kuidas kirjandus, ja sellest tulenevalt ka selle aine õpetus, on seotud tänapäevase ühiskonnaga.

1.1. Ilukirjanduse ja ühiskonna suhe: hermeneutiline lähenemine

Enne kui asuda kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ õppematerjalide ja nende teoreetilise raamistamise juurde, tuleks esmalt mõtestada seda suhet, mis nimetatud nähtuste vahel valitseb. Selleks võib juhinduda konkreetsetest teoreetilistest vaatepunktidest või üldisematest mõtteloolistest suundadest, mis sellise suhte olemasolu eeldavad ning selle erinevaid vorme uurimisobjektina käsitavad. Ometi tuleb sedastada, et kuna kirjandusõpetus seab sihiks ennekõike sõnakunsteose analüüsimise, poleks siinpuhul kohane eelistada ajaloo distsipliinist või sotsioloogiast mõjustatud teooriaid, mille järgi käsitletakse kunstiteost pelga vahendina vastava epohhi või ühiskonnanähtuse uurimiseks. Seetõttu tuleks kirjanduse ja ühiskonna omavahelisi suhteid vaadelda sellisest filosoofilisest vaatevinklist, mis seab keskmeks tõlgenduse. Tõlgenduse kui sellise võtab põhifookuseks hermeneutika.

Et avada hermeneutika olemust, tuleks see esmalt positsioneerida kirjandusteoreetiliste põhimõtete lahknevuse suhtes, mis tekib kirjandusteose autonoomsusest kõneldes. Sõnakunsti autonoomsuse kohta saab esitada kaks olemusklikku küsimust. Kas ilukirjanduslikku teost tuleks tõlgendada ainult selle põhjal, mis on selles kirjas või tuleks lähtuda (ka) välistest aspektidest, millega vastav teos võib veel seotud olla? Olemasolevate kirjandusteooriate põhjal üldistab Arne Merilai, et kirjandusteose tähendusele saab läheneda vaid teose enda seisukohast, kuid seejuures võib arvestada ka teose autoriga (elu- ja loominguloolised ning psühholoogilised vaatlused), teiste tekstide mõjuga (intertekstuaalne lähenemisviis),

vastuvõtuhorisonidiga (lugejakeskne analüüs) või teose ja maailma suhetega (ühiskondlikud teooriad) (Merilai jt 2007: 10). Soome kirjandusteoreetik Markku Ihonen leiab, et selle üle, „kas sõnakunstiteose tähendus on üksnes temas endas või ka kusagil mujal“, pole mõtet arutada (Ihonen 1996: 61). Selle asemel, et anda küsimusele ühene vastus, rõhutab temagi teoreetiliste lahenduste polüfooniat.

Ometi sõnab Arne Merilai, et kirjandusteos „ei ole .. ainult eneseküllane, vaid avaneb sügavamalt alles teiste teoste ja ajaloo taustal“ (Merilai 2007: 12). Tiina Aunin on komparativistika mõtestajana veendunud, et „[k]irjandusteaduslik interpretatsioon on juba oma olemuselt võrdlev“ (Aunin 2003: 12), tõlgenduses saab olemuslikuks see, „kuidas üks või teine romaan, maal, heliteos haakub meie poolt varem loetu, nähtu või kuulduga“ (Aunin 2003: 11). Koolkonnad on aga siinkohal eri arvamusel sellest, kas analüüsis tuleks tõlgendusse kaasata ka neid aspekte, mis jäävad otseselt ilukirjandusest väljapoole.

Kui küsida nende momentide järele, mis kirjandust ühiskonnaga seob, siis ei tasu otsida vastuseid autonoomsust pooldavatest teooriatest nagu uskriitika¹. Sellesse koolkonda kuulujate arvates ei saa „teose struktuuri ja tervikut .. tajuda teisiti kui tema enda kaudu“ (Ihonen 1996: 60). Kuigi tekstianalüüs ja lähilugemine on senini oluline osa kirjandusega tegelemisel (sh ka kirjandusõpetuses), oleks kursus „Kirjandus ja ühiskond“ uskriitikute põhimõtetega haakumatu, sest pealkirjas nimetatud nähtuste vahel pole (teineteist selgitavaid vm) seoseid. Üht ei tasu teise kaudu mõtestada, sest nende järgi pole mingit alust võrrelda kirjandusteoses loodavat maailma reaalse eluga.

Ometi näib võimatu, et teoses puuduksid osutused välismaailmale. Seda välistab juba keele referentsiaalne olemus: ühelt poolt loob keel teosesisest maailma, teisalt viitab see aga välismaailmale, millest on lugejal oma teadmised ning milleta ei oleks võimalik mõista ka teosesisest ruumi. Seetõttu on uskriitikute ranget autonoomiapõhimõtet ka kritiseeritud (Ihonen 1996: 90, 63).

Hermeneutika klassik Hans-Georg Gadamer küll hindab kirjandusteose autonoomsust pooldavaid käsitlusi, kuid arvab veendunult, et kirjandusteos on üks

¹ 19. sajandil sündinud positivismile järgnesid 20. sajandi esimesel poolel tekkinud impressionistlik kriitika, vene formalism ja uskriitika. Kõiki nimetatud suundi ei peeta küll päris teaduslikuks teooriaks, kuid neid ühendav asjaolu – kausaalsuse vastasus – seab nad positivismiga opositsiooni. Uskriitikud, teoseväliste asjaolude kõige radikaalsemad välistajad, pooldavad kirjandusteose täielikku autonoomsust. Nende veendumuse järgi saab kõik see, mida pole tekstis sõnaselgelt kirjas, tõlgenduse puhul üleliigseks. Strukturalistlik koolkond uurib eeskätt teksti sisemisi kvaliteete ja nende omavahelist dünaamikat, jättes samuti kõrvale tekstivälise maailma. (Ihonen 1996: 58–65)

tõetunnatuse vorme. Nimelt võib kunsti kaudu öelda tegelikkuse kohta midagi olemuslikku – seetõttu on need nähtused ka omavahel seotud. Õigupoolest arvab Gadamer, et kunsti, täpsemini sellesse kätketud kujundite kaudu toimub olemise juurdekasv (Tool 2009c: 418–420, Tool 2002: 435). Samasugusel arvamusel on ka Jüri Talvet, kes väidab, et ilukirjanduslikus teoses ilmnevad kujundid tõlgendavad ja peegeldavad tõelust seda dünamiseerides ja aktualiseerides (Talvet 2005: 103). Sarnaselt selgitab kirjanduse ja tegelikkuse vahekorda ka Rein Veidemann, kui sõnab, et kunstiline kujund on „meid ümbritseva tegelikkuse eriline peegeldusvorm“ (Veidemann 1989: 5). „Eriline“ seetõttu, et see ei peegelda reaalsust üksüheselt, vaid „kunsti pärisosaks saab elu tihendamine, millegi tavalise näitamine üldise ja erilisena“ (Veidemann 1989: 5). Seegi mõte haakub Gadameri ideedega, mille järgi omandab mõni argine nähtus kunstikujundiks kasvamisel ühtäkki spetsiifilise tähenduslikkuse. Samas toimub ka vastupidine protsess: alles kunstikujundina tajume representeeritava tõelist olemust, mida ilma kunsti vahenduseta poleks võimalikki kogeda. Kujundil on lõpuks mõju ka vastuvõtjale, kes peaks kunstikogemuse ajal hakkama nägema ümbrust ja iseend selgema pilguga. (Tool 2009c: 420, Tool 2002: 458) Niisiis võib mõtestada kirjandust ühe tõetunnatuse vormina, mis on seotud elu ja ühiskonnaga kujundi kaudu.

„Hermeneutika“ tähendab oma kreekakeelse etümoloogilise päritoluga „teatavaks tegema, tõlkima, tõlgitsema“ (Tool 2009a: 379). Enne kui hermeneutika kasvas mõttevooluks, oli ta pelgalt üks tekstide tõlgendamise teooria: distsipliin, mis fikseeris tekstide tõlgitusreegleid (nn tehniline hermeneutika). „Ometigi on see filoloogiakunst ja koolmeistripraktika juba ammu võtnud muutunud ja avardunud vormi“, sõnab H.-G. Gadamer, pidades silmas distsipliini edasist arenguteed (Gadamer 2002: 231). Nimelt kasvas sellest positivismile vastukaaluks välja kõigepealt filosoofiline hermeneutika ja siis juba ka hermeneutiline filosoofia. Esimene neist tegeleb hermeneutilise probleemi filosoofilise käsitlemisega, millega küsitakse (keele)märkide mõistmise võimalikkuse ja piiride järele. Hermeneutiliseks võib nimetada aga sellist filosoofiat, mis käsitleb mis tahes filosoofilisi probleeme tõlgitsevalt. Selles valdkonnas laieneb tõlgenduslikkus kirjalike tekstide raamidest tervele maailmale. Hermeneutiliste filosoofide järgi eksisteerib inimene maailmas ainult interpreteerimise kaudu – ja maailma võib tõlgenda erinevalt. N-ö puhast teadmist nende arvates ei eksisteeri, mistõttu lähtutakse „maailmavaatest, traditsioonidest ja konventsioonidest“ mõjustatud tõlgitsustest. (Tool 2009a: 379–381).

Kui küsida kirjanduse ja ühiskonna suhete järele, võime võtta appi ühe tehnilisest hermeneutikast laenatud mõiste – hermeneutilise ehk mõistmise ringi. Seegi termin kasvas mõttevoolu arenedes välja oma esialgsest meetoodilisest tekstitõlgitsuse tähendusest. Algselt tähendas see pelgalt kirjaliku teksti tõlgitsemist sel viisil, et osa kaudu interpreteeriti tervikut ning tervikust otsiti seletust üksikute osade kohta. Filosoofilise hermeneutika esindaja Wilhelm Dilthey arendas mõiste aga üldiseks filosoofiliseks printsiibiks, mille järgi tõlgendatakse mingeid nähtusi alati juba teatud mõttelise terviku taustal. (Tool 2009a: 380; Tool 2009b: 389).

Wilhelm Dilthey pidas kirjandusteose analüüsimisel teiste aspektide kõrval oluliseks ajastut, epohhi ja ajavaimu. Nimelt väljendub „kivis, lõuendil, tegudes või sõnades“ suhe sellesse „energiasse, mis annab ajastule põhisuuna“ (Dilthey 1997: 121). Esialgu väidab ta, et epohhist sõltub vaid poetika (n-ö luuletaja tehnika), hiljem aga kogu teose tervik. Tõlgendatav teos tuleks seega asetada selle mõtteterviku – ajavaimu – taustale, käsitledes nende omavahelisi mõjutusi. Sel moel võib mõista, kuidas mingi romaan või luuletus oma ajaga seostub ning seda kajastab. Kirjandusteosele tuleks niisiis läheneda kui loomeprotsessi produktile, mis on tekkinud oma ajaloolis-kultuurilises kontekstis ning selle kui elamusväljenduse tõlgendusel peab arvestama retrospektiivelt seda mõjutanud toimejõude. (Tool 2009: 397b, 401–402). Niisiis rõhutab Dilthey kirjanduse (nagu mis tahes teise nähtuse) tõlgendamisel ajaloolisust kui mõtteterviku mõjutusi.

H.-G. Gadamer peab Dilthey eespool osutatud mõttearendusi historistlikuks ja vastuoluliseks (Tool 2002: 441). Gadameri lähenemine kirjandusele on samuti ajastutundlik, kuigi peamine rõhk seisneb mitte autoril ega teose kirjutamise ajal, vaid käesoleval lugemise hetkel, sellel, „mida meile üteldakse“ ja selle tõlgendajal ehk lugejal (Gadamer 2002: 234). Kui Dilthey arvab, et teost peaks mõtestama selle loomise ajast lähtudes, rekonstrueerides teose ajalooline horisont, näib ta Gadameri meelest unustavat „omaenese ajaloolisuse“ (Gadamer 1997: 194). Gadameri järgi tuleks aga pöörata tähelepanu just teksti vastuvõtjale, sest kirjanduslik tekst eksisteerib vaid lugemise ja tõlgendamise kaudu, kusjuures lugemine on dialoogiline, kaaskõnelev.² Teost võrdleb ta mänguga: mängijad ja pealtvaatajad alistuvad mängureeglitele, realiseerivad mängutegelikkuse ja aitavad sellega mängul eksisteerida. Nii on ka kunstiteos küll autonoomne, lugeja/vaataja suhtes deklareeriv, kuid vaid tänu

² Selle mõttega haakub juba ka nimetatud idee kunstikogemuse (kujundi) mõjust vastuvõtjale (vt lk 6). Magistritööle osutavad viited on edaspidi märgitud vastava leheküljenumbri teksti sees sulgudes.

vastuvõtjale saab see eksisteerida. (Tool 2009c: 424, 419) Seetõttu on teksti tõlgendamisel, n-ö kaaskõnelemisel oluline märgata lugeja eelarvamusi, sest „avatus kellegi teise või teksti arvamusele [kätkeb] endas juba ikka, et need seatakse suhtesse omaenda arvamuste tervikusse ja end neisse“ (Gadamer 1997: 188). Seetõttu on tähtis oma eelarvamusi teadvustada ning olla „vastuvõtlik teksti teistsugususele“, et lasta teksti „asjakohast tõde omaenese eelarvamuse vastu välja mängida“ (Gadamer 1997: 188). Kuid „välja mängimine“ ei tähenda kuidagi oma eelarvamustest loobumist – säärast mõtet peab Gadamer lihtsustavaks. See tähendab „integreerida kunsti kogemus enda maailmasorienteerumise ja enesemõistmise tervikusse“ (Gadamer 2002: 235). Niisiis on kirjanduse ja ühiskonna omavaheline suhe tõlgendatav Gadameri hermeneutilise tõlgendusringiga järgmiselt: tekst eksisteerib lugemise käigus, mille vältel lugeja peab teadvustama oma kaasajast mõjutatud eelarvamusi ja avanema tekstist ilmnemisele – sellise dialoogiga võib jõuda teostesse kätketud tõeni.

Lugeja ja teksti sidumine Gadameri järgedes areneb veelgi kaugemale retseptsiooniestetikas, mis on kasvanud välja hermeneutikast ja fenomenoloogiast. Selle koolkonna tuntumaid esindajaid Hans Robert Jauss näeb mõistmist niisamuti kui Gadamer lugeja ja teose horisontide ühtesulamisena (Tool 2009c: 425)³. Lugeja ootushorisont, millega ta tekstile läheneb, koosneb kitsamalt kirjanduslikest ootustest ja laiemas tähenduses senistest elukogemustest. Esteetiline distants mõõdab seda, kui kaugel on teineteisest ootushorisont ja tekst, mis hakkab esimest kas suuremal määral ümber kujundama või kohaneb sellega kergelt. Viimasel juhul vastab tekst igati žanrile ega too kaasa midagi muud ebakonventsionaalset, mis sunniks lugejat oma ootusi ümber kujundama. Sellele juhtumi kirjeldusele vastab suuresti ajaviitekirjandus. Meistriteosed nõuavad lugejalt aga oma senise hinnangute kohandamist ning mida ootamatum on teksti vorm, stiil, žanr, seda raskem on lugejal seda esialgu mõista. Seetõttu osatakse kunstiteoste väärtust hinnata tihti alles aja möödudes, kui lugejate ootushorisont on juba teisenenud teosele vastavamaks. See tähendab ka, et teosel ei saa olla mingeid objektiivseid tõdesid, milleni iga lugeja igal ajastul jõudma peaks, vastavalt horisontide ühtesulamisele on tulem iga kord erinev. Seetõttu ei kutsu Jauss kirjandust mitte objektiks, vaid sündmuseks.

Nõnda on teose tõlgendus mõjutatud lugeja kaasajast – elukogemustest, ideoloogiast

³ Retseptsiooniestetiline käsitlus on olemuselt fenomenoloogiline: sellegi järgi tekib teos „teksti ja lugeja ühildumise tulemusena“ (Iser 1990: 2091).

ja väärtushinnangutest. Kuid sel seosel on ka vastupidine toime, nagu väitis ka Gadamer. Kirjandusel on oma ühiskondlik funktsioon ja see käivitub niipea, kui kirjanduslik kogemus mõjutab lugeja ootushorisoni elukogemuslikku külge, vormides tema maailmamõistmist ja sotsiaalset käitumist. Ka kirjandusajalugu, mis peaks Jaussi järgi põhinema lugeja vastuvõtu kaardistamisel, mitte rajanema historistlik-objektiveerival perspektiivil, näitab kirjanduse ühiskonda vormivat rolli. (Habib 2005: 721–724)

Hermeneutika, kasvanud välja tekstide tõlgenduse õpetusest, peab niisiis nähtuste tõlgendamisel essentsiaalseks selle sidumist tervikusse, kuvamist üldisemale taustale. Seejuures ei kätke ükski objekt mingit objektiivset tõe: kõik oleneb interpreteerimisest ning sellest, mille kaudu seda tõlgendatakse. Hermeneutiline ring, osa-terviku suhtele rõhuv tõlgendusprintsip, kasvab hermeneutika arenedes filosoofiliseks eelduseks. Dilthey järgi oleks kirjanduslik tekst tõlgendatav oma ajaloolis-kultuurilises tervikus, milles teos osutab ajavaimule ja ajavaim on omane tõlgendatavale teosele. Gadamer peab lahutamatuks teksti ja lugejat oma kaasajast mõjustatud eelarvamustega. Teksti on võimalik mõista, kui lugeja lõimib oma eelarvamusel teksti kätketud ideedega ja laseb neil koos endale kõneleda. Retseptiooni esteetika järgi, mis on saanud mõjutusi nii hermeneutikast kui ka fenomenoloogiast, seisneb teose tõlgendus lugeja ootushorisoni ja teksti ühtesulamisest, kusjuures mingit päris objektiivset sõnumit teosel pole – kõik oleneb vastava ajastu lugejast ja ootustest. Vähemasti Gadameri ja Jaussi järgi on kirjandusel ka oma ühiskondlik roll: kirjanduskogemuse kaudu, mida elustavad eriti kujundid, pelgalt ei kujutata maailma eripärasel moel, vaid avaldatakse mõju lugeja sotsiaalsele teadvusele. Lugemine võib muuta maailmanägemust ja käitumist.

1.2. Ilukirjanduse lugemise vajadus tänapäeval: pedagoogiline lähenemine

Ilukirjanduse lugemise pedagoogilist tähtsust on tarvilik seoses ühiskondlike muudatustega ikka ja jälle ümber mõtestada. Kuigi hermeneutilise lähenemise järgi on iga ajastu lugeja teosega omas eripärasel tõlgenduslikus seoses, mistõttu on igasugune lugemiskogemus erinev, tuleks fikseerida mõned lähtealused, mis põhjendaksid, miks on ilukirjanduse lugemine tänapäeva ühiskonnas, s.o. täpsemalt just hariduses relevantne. Seda enam, et koolis on õppetegevusele seatud aeg piiratud – kõikide toimingute eesmärk peaks olema selge ja arusaadav. Kuna ilukirjanduse lugemine võib

näida praegusaja tehnilise innovatsiooni taustal vanamoodne, on seetõttu paslik küsida, kas ja kuidas aitab see kaasa tänapäeva õpilase arengule.

GRÕK kinnitab ilukirjanduse lugemise kohustust riiklikul tasandil. Selles seisab, et eesti keele ja kirjanduse õpetuse peamine seos on tegelemine tekstidega ning kirjandusõpetuse keskmesse on seatud just ilukirjandus (GRÕK, lisa 1: 2, 12–13). Ka riigieksam rõhutab tekstide mõistmise vajadust, kuna see on „loomult tekstide analüüsi, seostamise, ja loomise eksam“ (Puksand 2014b: 107). Niisiis on kirjandusõpetuses vaja tegelda ilukirjanduse lugemisega, aga selle kohustuse põhjust eksplitsiitselt ei selgitata. Ei selgitata ka, miks on kirjandusõpetust ülepea vaja. Andrus Org selgitab uue õppekava tarvis loodud portaalis kirjanduse ainekava kontseptsiooni, tõdedes, et kirjandusõpetuse esmaülesanne ehk „üldisem missioon“ on lugemishuvi tekitamine. Tõsi, see on vaid eeltingimus selleks, et suhe kirjandusteosega aitaks „õpilasel iseennast analüüsida ja mõista“ (Org 2012a: 2). See väide tundub olevat usutav, kuid kuidas kirjandus seda teha aitab ning kas see ise pole ehk osa veel üldisemast sihist?

Üldiselt on teada, et ilukirjanduse lugemise ja üldise lugemisoskuse vahel valitseb korrelatiivne seos. On mitmeid viise, kuidas ilukirjandusega tegelemine arendab lugemis- ja mõtestamisoskust. Esmalt arendab ilukirjanduse lugemine sõnavara ja süntaktilisi oskusi ning avaramate keeleteadmistega lugejal on mis tahes stiilis kirjutatud tekstist kergem aru saada (Puksand 2014b: 101, 99). Ühtlasi aitab keele parem tundmine kaasa ka kirjutamisoskusele (Socken 2013: 61–62). Et keel on taju ja seega ka füüsilise maailma mõistmise ja tõlgendamise seotud, on tuntud mõte juba vähemalt alates Ludwig Wittgensteinist, kes sõnas põhjanevalt: „Minu keele piirid osutavad minu maailma piiridele“ (Wittgenstein 1996: 155). Seda ideed on eri variatsioonides korratud tänapäevani välja. Seega, mida laiem on sõnavara ja keeleline oskuspagas, seda täpsemalt on võimalik oma mõtteid formuleerida ning seda paindlikumalt neid väljendada. Seega saab avaramate keeleliste võimalustega mis tahes teemast (sh ka iseendast) mõelda ja kirjutada sügavamalt, mitmekesisemalt ja isikupärasemalt.

Ent ilukirjanduse lugemise abil õpitakse hindama ka kirjanduse ajaloolist väärtust, kuna teos on alati mingi aegruumilise olustiku dokument. (Socken 2013: 63) Tihti nähakse selles koguni ilukirjanduse lugemise peamist pedagoogilist põhjendust, et teosed annavad võimaluse vaadelda, kuidas nad kujutavad oma kaasaja ideid (Linkon 2011: 10). Seetõttu õpetab see vaatlema ka teisi tekste ümbritsevast olustikust (välistest

asjaoludest) sõltuvana.

Mõistagi on ilukirjanduse lugemisel ka meelelahutuslik roll. Kuigi selle kõrvale on viimastel kümnenditel tekkinud aina uusi alternatiive, nauditakse endiselt veel ka raamatute lugemist, mida kogedes ei küsita tavaliselt enam lugemise vajalikkuse kohta. (Tõsi, kooli kontekstis on see küsimus siiski õigustatud.) Samas on kirjanduse lugemine n-õ kasulik meelelahutus, sest ühelt poolt tähendab lugemisosadus (*affective engagement*) põnevust, teisalt võimaldab see aga pidevat arengut, kuna selle abiga rikastub maailma mõtestamine (Chambers, Marshall 2006: 15). Lugemine on seotud ka teiste, uuemate meelelahutusvormidega, kuna need töötavad sarnaste vahenditega: tegelaste, narratiivi, põnevuse tekitamise, kirjelduste ja muuga. Lugemisosaduse saavutamine soodustab seega ka nt filmide või arvutimängudega haakumist, nende kiiremat tõlgendamist. Selles tähenduses võiks kirjandust pidada virtuaalse reaalsuse eelkäijaks. (Chambers, Marshall 2006: 16; Socken 2013: 69)

Kui aga kõik eelnevad alapunktid kokku võtta ja need mingi GRÕK-is väljatoodud keele- ja kirjanduspädevuse alapunktiga siduda, osutub neist mitme teoreetiku järgi kirjandusõpetuse kõige olulisemaks ülesandeks „oskus erinevaid tekste mõista ja luua, analüüsida ja kriitiliselt hinnata“ (GRÕK, lisa 1: 1). Kriitilise kirjaoskuse arendamine viibki kirjandusõpetuse – kirjandustekstide lugemise ja nende analüüsi oskuse – panuseni ühiskonna toimimisse. Kuna demokraatlikus ühiskonnas valitseb valiku- ja sõnavabadus, lai ja tihti ka propagandistlik tekstimassiiv, nõuab see ühiskonnaliikmelt analüüsi oskust ja kriitilist mõtlemist. Ühtlasi nõuab see kodanikelt kriitilist hoiakut näiteks ka poliitilise tegevuse suhtes. Ilma nende oskusteta elatakse küll vabas riigis, aga ilma, et seda vabadust kasutada osataks – ning tulemus võib kujuneda ikka samaks, kui totalitaarses ühiskonnas elades. Pealegi, kui kool treenib õpilasi küll tekstide lugema ja mõistma, ent neis ei arendata oskust küsida tekstide eesmärgi (manipulatsioonivahendite) ega tõeväärtuse kohta, võib riigivõim kujunedaagi korruptiivseks ja demokraatiakaugeks. (Chomsky 2004: 16–17). Kriitiline kirjaoskus võimaldaks seega suhtuda ümbritsevasse tekstidesse, aga ka sotsiaalsesse olukordadesse, iseenese ja teiste ühiskondlikesse positsioonidesse ja rollidesse analüüsivalt ning kasutada oma vabadust, et väljendada põhjendatud arvamust,

panustades nii sõnavabadusse. Kriitiline kirjaoskus on niisiis demokraatliku ühiskonna toimimise ja selles funktsioneerimise eeldus.⁴

Seega tuleb teadvustada neid ilukirjanduse loomumaseid tunnuseid, mis arendavad kriitilist hoiakut ja kirjaoskust. Esiteks õpetab kirjandusteos vaatlema tekste kui konstrueeritud nähtusi: neil on alati oma autor, oma sotsiaallajalooline kontekst, oma ideoloogia. Tekstid pole reaalsuse loomulikud ega „läbipaistvad“ kujutused, vaid on alati loodud teatud eesmärgil ning teatud teadlikke keelelisi valikuid tehes (Linkon 2011: 11; Kasik 2008: 11–12). Sel moel õpitakse kahtlema ka meediatekstide neutraalsuses.

Teise eripärana tuleb õppida märkama tekstide keelt ja kujundlikkust, et arendada endas tekstide mõju suhtes enesekaitsemehhanisme. Vastasel korral lastakse end suurel määral mõjutada ja oma tegevust teadmatult juhtida. Siin osutub oluliseks „keelelise mõjutamise temaatika“ tundmaõppimine, mis nagu rõhutab ka Katrin Aava (2012: 101), „pole mitte ainult keelevaldkond, vaid on seotud laiemalt kodanikuks olemise ning kitsamalt isiklike identiteediotsingutega“. Ilukirjanduslikus teoses jutustatakse küll mingit lugu, aga selle omapärane keel dikteerib erilisi rõhuasetusi teksti teatud aspektidele, mis aitab ilmned tavalisel ja harjumuspärasel nähtusel uue vaatenurga abil. Seda on kirjandusteaduses nimetatud kirjanduse kummastuse efektiks. Kummastust võimaldab kujundlik keel (vt lk 6), mida selle tiheduse tõttu tuleb lugeda aeglaselt, pidurdades vastuvõtu automaatsust (Šklovski 2014: 23). Tähelepanelik lugemisviis paljastab ka teist tüüpi tekstide konstrueerituse, kus keele avaldatud mõju võib olla palju määravamate tagajärgedega.

Kolmas asjaolu puudutab narratiivi, mis on aluseks ka massimeediale ja -kultuurile – olgu selleks raadios kostuvad muusikapalad või televisioonis jooksvad reklaamid. Ilukirjanduses on esitatud klassikalisemad, aga ka keerukamad narratiivid, mis põhinevad kõige mitmekesisematel jutustustehnikatel ja -võtetel. Kes on neid mõtestanud ilukirjanduses, sellel on lihtsam näha läbi ja hinnata kriitiliselt narratiive, mida surub peale massimeedia (Chambers, Marshall 2006: 17).

Viimaks tuleks välja tuua juba kahest eelnevast sõltuva tunnuse – ilukirjanduses käsitletava teema, probleemi. Kui kirjandusteoses tematiseeritakse kummastava kujundkeele abil inimese eksistents, ühiskonnas toimimise tunnetus, võib see tekitada

⁴ See näib ka põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse järgi relevantne oskus, kuna selle järgi peaks kooliharidus tagama ühiskonna jätkusuutliku arengu ning õpilaste kompetentsi ühiskondlikus elus.

lugejas seni puudutamata jäänud küsimusi, sh ka enda eksistentsist ja rollist oma kogukonnas või maailmas üldisemalt.

Kui kõikide nimetatud aspektidega piisaval määral tegelda, õpib ilukirjandusega harjunud lugeja nägema maailma kui teatud tähenduse ja struktuuriga kogumit. Erinevalt teistest tähendussüsteemidest (nt religioonist), on need tähendused kirjanduse puhul pluralistlikud ja paindlikud. Iga autor püüab maailma mõtestada omal moel. Selline tõlgenduspaljus ei kujuta endast aga probleemi, vaid vastupidi, õpetab lähenema vaadeldavale objektile liberaalselt, ilma dogmadeta.

Pöördumine ilukirjanduse poole on seda enam põhjendatud, et tänapäeval, kui internetis vohab informatsioonimassiiv, osutub struktuurne ja tähendust otsiv pilk aina vajalikumaks. Internetis leiduv informatsioon ei sisalda mingit struktuuri: fakt esineb kõrvu väljamõeldisega, oluline triviaalsega. Informatsioon esineb alles n-ö toormaterjalina, mida on vaja hakata mõtestama ja analüüsima, et sellega midagi mõistlikku peale hakata. Ilukirjanduse lugemisega harjunud ning tänu sellele struktuuride ja tähendustervikute mõtestamisega kohanenud lugeja osutub digitaalses maailmas edukamaks. (Socken 2013: 62–65) Harold Bloom küsib sarnaselt: „Kuigi informatsioon on meile piiritult valla, siis kust võib leida elutarkust?“ (Bloom 2006: 19).

Sama mehhanism aitab orienteeruda ka liberaalse maailma väärtuste pluralismis ja relativismis, kuna iga ilukirjandusteos pakub välja vähemalt ühe väärtussüsteemi. Ka ilukirjanduses loodud maailmad varieeruvad oma ideoloogiate poolest. Ilukirjanduse lugemine, selle tegelaste probleemide ja nende lahendusotsingute jälgimine võimaldab tekitada ettekujutuse sellest, kui erinevalt maailma tajutakse ning kuidas igaüks püüab selles pluralistlikus maailmas enda kohta leida. See võimaldab noorele ka praktilist psühholoogilist ja enesehinnangut tõstvat abi. (Socken 2013: 65–67) Ühtlasi varustab kirjandus noort inimest suhtumise, seisukohtade, eetilise kaalutlemise, praktiliste ja intellektuaalsete abinõudega elu keerulisematel etappidel, tõstades raskeid teemasid, nagu lein, kaotusvalu, pettumus, tõrjutus (Chambers, Marshall 2006: 13). Isegi kui tegelased või autorid, keda lugemise käigus vaadeldakse, esindavad n-ö negatiivset eeskujut, võimaldab nende analüüsimine kujundada iseenda väärtuspagasi, rääkimata empaatia- ja kujutlusvõime arendamisest.

Empaatia- ja kujutlusvõime pälvivad internetiavarustel vähe tähelepanu, kuna peamiselt põhineb veebis sisalduv info selle avaldajal endal. Kirjandus, eriti aga just

modernismijärgne belletristika, toob keskmesse kellegi teise teadvuse. (Socken 2013: 67–68) Lugemise käigus astutakse kognitiivseid samme kellegi teise teadvuse jälgedes (Showalter 2005: 63) Teksti vastuvõtmisel sisenetakse, kui mitte tegelaste või jutustaja, siis vähemasti autori enda teadvusesse. Ka Harold Bloom rõhutab, et kirjandus pakub võimaluse kohtuda „teisega“, mõjudes tervendavalt, lohutavalt ning pakkudes lugejale isegi omamoodi sõprust (Bloom 2006: 19). Teiste inimeste mõtlemisteedega tutvumine aitab ületada võimalikku egotsentrilisust, kuid aitab „teise“ teadvuse või olude kaudu mõtestada ikkagi ka iseenese olemasolu ja olemust (Chambers, Marshall 2006: 19, 23). Ühtlasi võimaldab see harjutada hüpoteetilist mõtlemist, kuidas teine inimene võiks millestki arvata või kuidas käituda. See ärgitab minema kaugemale iseenda eluviisi ja arvamuste piiridest. Empaatiat abiga võime seletada vaenulikku käitumist ning aidata sellega toime tulla, seda leevendada või koguni lahendada. (Socken 2013: 68–70) Seega pole empaatiavõimel ainult emotsionaalne väärtus, vaid see osutub relevantseks ka kriitilise mõtlemise ja analüüsi puhul, kuna võimaldab mõelda harjumuspärasest teistsuguseid stsenaariume ja näha tuttavaid objekte distantsilt.

Kuigi ilukirjanduse lugemise kohustus on püsinud senini riiklikes dokumentides olulisel kohal, tuleb selle vajadust ühiskondlike muudatuste taustal pidevalt ümber mõtestada. Mitmekülgse tehnoloogia arengu ajastul võib näida mõistmatu, miks tuleks ikka tegeleda ilukirjanduslike teoste lugemisega: teavet saab ju hankida internetist, meelelahutust pakuvad aga mitmekülgsed tehnilised vahendid. Seetõttu tuleks probleemi käsitleda koos õpilastega, veendudes, et arusaam belletristika olemusest ja mõjust jõuaksid ka nendeni (Chambers, Marshall 2006: 12). Ühelt poolt süvendaks see metakognitsiooni – oskust oma tegevuse kulgemist ja selle eesmärgi jälgida –, tõstes teisalt ka õpimotivatsiooni (Krull 2000: 60).

2. KURSUSE „KIRJANDUS JA ÜHISKOND“ JA TOTALITARISMI-TEEMALISE ÕPPEVARA SISULINE TAUST

2.1. Kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ õpitulemused, õppesisu ja -tegevus

Et kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ jaoks koostatav õppevara kujuneks võimalikult mitmekesiseks, aga protsessi tervikut arvestades ka ökonoomseks, tuleb fikseerida õppekavas sätestatud vastavad rõhuasetused. Selleks tuleb märgata kursuse neid õpitulemusi, mis esindavad aineüleseid eesmärke, kuna nende kaudu saab panustada mingi üldise pädevuse (oskuse, teadmise, väärtushinnangu, käitumise) arendamisse. Paljud õppesisu või õpitulemuste elemendid võivad kattuda teiste kursuste või ainetega: siin tasub kaaluda, milliseid neist aspektidest saab kasutada teadlikuks lõiminguks, millised võib aga ajanappuse tõttu kõrvale jätta, eeldades, et neid teemasid on käsitletud vastavalt teiste kursuste-ainete raames. Kursuse ainuomastest õppesisu elementidest on olulised kursuse kui terviku seisukohast olemuslikumad teemad; põhifookusest kaugemale jäävad teemad võivad aga jääda ajanappuse korral õppeprotsessist välja.⁵ GRÕK-is ja selles tehtud muudatustega kaasnevas seletuskirjas antakse korduvalt märku, et lugemisnimekiri on soovituslik ning et arutlustemasid ei tohi tõlgendada kohustuslikena (Seletuskiri 2014: 27). Õppesisu osas saab keskse ja kõrvalisema tähtsusega aine kaalumisel määravaks just õpitulemustes esitatu.

Et õppeprotsessi planeerimisel tuleks alustada õppe- ja kasvatusesmärkidest ning õpitulemustest, jõudes alles lõpuks meetoditeni (Ehala jt 2014: 64), tulekski esmalt fikseerida GRÕK-is sõnastatud pädevuspõhised eesmärgid, jättes õppesisu ja -tegevused viimaseks. (Meetoditest tuleb rohkem juttu 3. peatükis, mis ongi pühendatud õppevara pedagoogilisele ja metoodilisele alusele.)

Kursuse keskseks **õpitulemuseks** võib pidada õppija suutlikkust läheneda kirjandustekstidele ühiskondlikust aspektist: „[O]luline on ... ühiskondlik-kultuuriliste teemade käsitlemine lõiminguks vaadeldava teose poeetika analüüsiga“ (Org 2012b: 1).

⁵ Seda, milliseid konkreetseid valikuid olen käesoleva töö raames koostatud õppematerjalide tarvis teinud, selgitan üldjoontes järgmises alapeatükis ja lähemalt töö 4. osas. Praegu visandan riiklikust õppekavast lähtuvalt vaid kursuse üldised raamid.

Seega tuleb teksti poeetikat ja sisu õppida mõistma ühiskondlike teemade valguses: seda määratlevad erinevate nüanssidega kuuest kolm õpitulemuse alapunkti. Neljanda punktina tuleb õpilasel tutvuda vähemalt ühe mõttevooluga sel määral, et see võimaldaks teost sellest aspektist ka analüüsida. Viies õpitulemuse element puudutab kirjandus- ja kultuuriloolist esseistikat: seda tuleb lugeda ja kirjutada ka ise vähemalt ühe kirjandusteose põhjal. Kuuenda aspektina tuuakse välja teistegi kursuste jooksul korduv nüanss: tsükli jooksul tuleb kokku lugeda ja analüüsida „vähemalt kolm terviklikku proosa- või draamateost ning ühe eesti autori luulekogu“ (GRÕK, lisa 1: 34). Õppe- ja kasvatusesmärkidena tuuakse peale ühiskondlik-poliitilise ja mõttevoolulise konteksti käsitlemise välja veel ka õpilase oskust suhestuda menu- ja hittkirjandusse ning arutleda kirjanduskaanoni ja bestsellerite temaatika üle.

Kursuses „Kirjandus ja ühiskond“ seatud sihid haakuvad paljuski kirjandusõpetuse üldiste õpitulemuste, õppe- ja kasvatusesmärkidega. Kirjandusõpetuse õppeesmärkide esimene punkt sätestab, et aines tegeldakse kirjandusteose analüüsiga „ajastu kultuuritervikus, seoses ajaloo, kunsti ja filosoofiaga“ (GRÕK, lisa 1: 6). Vastava kursuse vastav alapunkt on sarnane, sätestades, et kirjandusteoseid tuleb käsitleda „konkreetsamas ühiskondlikus, sealhulgas poliitilises ja mõttevoolulises kontekstis“ (GRÕK, lisa 1: 34). Eesmärk „vaadelda kirjandusteost kui kirjaniku elu peegeldust ja edasiarendust“ (GRÕK, lisa 1: 6) kuulub ka vaadeldava kursuse õpisisusse (GRÕK, lisa 1: 35). Ühe kirjandusõpetuse õppe-eesmärgina on sätestatud kirjanduskriitika ja esseistika lugemine (GRÕK, lisa 1: 6). Essee kirjutamist tuleb ette ka teiste kirjandusõpetuse kursuste käigus. Ometi on kirjandus- ja kultuuriloolise esseistika lugemist mainitud õpitulemuse ja õppesisu, sh ka mõistetega tutvumise osas. Kuigi siin esineb GRÕK-is kujundatud õppeprotsessi puudutav vasturääkivus – essee olemusega tuleks ju ikkagi tutvuda enne kui hakata neid kirjutama –, selgub siit ka vaadeldava valikkursuse ainuomane tähtsus.

Gümnaasiumi valikkursuse „Kirjandus ja ühiskond“ **õppesisu** kätkeb olulisi teemasid nii kirjanduse kui ka ühiskonna toimimise seisukohalt. Õppesisu esimese aspektina käsitletakse nimateemat „Kirjandus ja ühiskond“, mis avab nähtuste omavahelisi seoseid. Puudujäägina paistab silma tõsiasi, et kuigi tuuakse välja mitmeid aspekte, kuidas ühiskond mõjutab kirjandust, siis vastupidist mõjusuunda – kirjanduse emotsionaalset või ideelist mõju ühiskonnale – isegi ei nimetata. Nii on käsitletavate teemade all toodud välja „Kirjandus kui ühiskonna kajastaja ning peegeldaja“ ning

„Kirjandusteksti eripära kui ühiskondlike olude peegeldus“ (GRÕK, lisa 1: 35). Puudu jääb aga kirjanduse mõju ühiskondlikele ja väärtushinnangulistele muudatustele. Teise teemaplokina on nimetatud kirjanduse ja poliitika omavahelist suhestumist. Ka selles suhtes tuuakse eeskätt välja poliitika aktiivset rolli („Poliitika kirjanduse iseloomu ja teemade määrajana“, „Kirjandus ideoloogia levitamise teenistuses“ (GRÕK, lisa 1: 35).). Mainimata on jäetud võimalus, et ka kirjandus võib avaldada mõju poliitilisele maastikule, eriti tänu sellele, et kirjanduses mängitakse läbi poliitilisi võimalikkuseid. Sündinud poeetilised tõlgendused võivad inimeste maailmapilti avardada, kujundades nende seisukohti ja hinnanguid. (Selle näideteks võiksid olla A. Solženitsõni või G. Orwelli teosed). Kolmanda sisulise komponendina on välja toodud kirjanduse ja eri mõttevoolude seotus. Viimane punkt seisneb esseistika ja kirjanduskriitikaga tutvumises. Seegi aitab eksplitseerida kirjanduse funktsiooni ja toimimist ühiskonnas. Kuid siin liigutakse juba ka laiemale kultuuriväljale, kuna esseed, paiknedes stiili poolest kuskil ajakirjanduse ja ilukirjanduse vahepeal, puudutavad sisuliselt ka palju muud peale belletristika.⁶

Iga peamine teema sisaldab alauksusi, mille hulgast leiab kattuvusi teiste kursustega. Kirjanduse ja ühiskonna omavahelist suhet aitavad selgitada teised kirjanduskursused, näiteks kohustuslikud ajaloolise suunitlusega tsüklid („Kirjandus antiigist 19. sajandini“ (II), „20. sajandi kirjandus“ (IV) ja „Uuem kirjandus“ (V)). Nendegi käigus lähenetakse tekstidele muu hulgas vastavalt nende ühiskondlik-ajaloolisest taustast. Pealegi on gümnaasiumi ainekavas toodud välja mõned eksplitsiitsed teemad, mis kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ temaatikaga otseselt haakuvad. Näiteks on mõttevoolude ja kirjanduse põimitud käsitlus ette nähtud ka IV ja V kursuse raames. Konkreetsemalt on näiteks eksistentsialismi nimetatud ka IV tsüklis (GRÕK, lisa 1: 18). Pühhoanalüüsi, naisvaatepunkti, postkolonialismi, idamaiste usundite, *new age*'i eluviisi teemat on mainitud vaid vaadeldavas kursuses (GRÕK, lisa 1: 35). Samas tasub ajanappuse puhul

⁶ Uues, praegu kehtivas gümnaasiumi riikliku õppekava (nn ajakohastatud) redaktsioonis on võrreldes varasema variandiga mitmeid muutusi. Konkreetse kursuse puhul on põhjendamatult kärbitud kursuse sissejuhatavat osa „Kursuse lühikirjeldus“. Eeldatavasti peaks sinna olema koondanud õpitulemuste ja õppesisu kõige üldisem osa, ent praeguses variandis on selles keskendutud ainult mõttevoolude aspektile, puudutades vaid põgusalt esseistikat, jättes täielikult välja ühiskondliku ja poliitilise aspekti. Tõsi, see väljajäänud osa koos hitt- ja menukirjanduse temaatikaga on lisatud uue kategooria õppe- ja kasvatustöö koosseisu. Selle osa kolmest eesmärgist puudutavadki kaks just menu- ja hittkirjandust. Selline lahendus jätab võrreldes varasema sisukirjelduse ülevaatega kursusest tasakaalutu mulje. Et säilitada kursuse sisulist tervikkust, lähtun selle kirjeldamisel ja õppevara koostamisel siiski eeskätt õpitulemustest ja õppesisu ülevaatest.

arvestada, et kursuse õpitulemusest on välja toodud kirjandusteose analüüs „ühest 20. sajandi mõttevoolust lähtudes“, nii et tingimata kõiki spetsiifilisi suundumusi käsitleda ei ole vaja.

Teiste sisuliste kattuvuste seas on IV arutlusteema „Kirjandus ja ühiskondlik-poliitilised vastuolud“, „Murrangulised pöörded ühiskonnas, nende kajastused kirjanduses“ ning „Inimpsüühika kujutamine, eksistentsi piirid“ (GRÕK, lisa 1: 18). (Viimased kaks on vastavalt seotud teemadega „(Süva)psühholoogiline kujutamiskävi“ ja „Eksistentsialismifilosoofia kirjanduses“ (GRÕK, lisa 1: 35)). V kursuse teemadest on vaadeldavale lähedased „Kirjandus ja ühiskonna valupunktid“, „Kirjandus kui ühiskondlik või keeleline provokatsioon“ (GRÕK, lisa 1: 19). Ka hittkirjanduse teema pakutakse välja mõlema kursuse raames. Nii IV-s kui ka V-s tsükli puudutatakse nõukogudeaegset loomet, kuid eriline rõhk asetatakse sellele siiski just vaadeldava valikkursuse raames. Sellele viitavad siin sotsialistliku realismi, isikukultusliku kirjanduse, keelatud autorite, raamatute ja käsikirjade, okupatsiooni ja küüditamise, metsavendluse ja dissidentide, ideoloogilise tsensuuri temaatika.

Nimetatud mahukad sisulised teemad ja nende külluslik kajastamine ilukirjanduses ainult mitmekesistab arusaamist vastavatest probleemidest, mistõttu ei muutu nende käsitlemine mõlema kursuse raames sisuliseks korduseks – ka väljapakutud autorid erinevad. Seega on nüüd jälle õpetaja otsustada, kas 1) nimetatud teemasid selle kursuse käigus üldse käsitleda, 2) teha seda siin esmakordselt, jättes need just teistest kursustest välja, või 3) puudutada neid siin uuesti, nüüd juba kinnistamiseks ja vertikaalseks lõimimiseks.

Kuigi kõik teemad õppesisu nimistus on õigustatud, vastavad ühele õppetulemusele mitu sisulist elementi. Näiteks kui kursuse lõpuks on seatud siht, et õpilane suudaks avada ilukirjandust ümbritsevat ühiskondlikku, poliitilist ja mõttevoolulist tausta, siis neile aspektidele vastavaid konkreetseid teemasid on mitmeid, pakkudes nii alternatiivseid võimalusi. Õpitulemused võivad aga saada täidetud ka siis, kui iga aspekti juures kõiki nimetusi ei käsitleta. Peale juba mainitud mõttevoolude paljususe, võib seega kärpida ka mõned poliitilis-ühiskondlikku konteksti käsitlevad näidisteemasid. (Mida täpselt välja jätta, otsustab õpetaja koostöös õpilastega, arvestades konkreetset õppeprotsessi situatsiooni.) Samas on õppesisu esimese üldteema („Kirjandus ja ühiskond“) puhul pea kõik nimetused (v.a. ehk lugeja maitsete, kirjanduskaanoni ja menukirjanduse teemad) sellised, millega tuleks tegeleda terve

kursuse vältel. Näiteks teose asetamist „ühiskondlik-poliitilistesse raamidesse“, selle mõtestamist „ühiskonna kajastaja ning peegeldaja[na]“ (GRÕK, lisa 1: 35) või üldiselt kirjanduse ja ühiskonna omavaheliste suhete temaatika vajavad teemadena käsitlemist terve tsükli vältel, vastavalt loetud tekstikatketele või tervikteostele. Seetõttu tuleks arvestada, et mõned teemad on mahukamad kui teised, mis alternatiividena vaid kinnistavad oma peaesmärgi ehk saavutatavat õpitulemust. Ning see tõsiasi muudab teemade valiku veelgi olulisemaks: üldisemad ja mahukamad teemad panevad veelgi suurema kahtluse alla selle, kas ehk liigagi spetsiifilisi teemasid jõuab tegelikku õppeprotsessi kaasata.

Ent õpitulemused ja õppeteemad on vahetus seoses **õpitegevustega**. Seda enam, et tänapäevase suundumuse järgi tuleks tulemusi esitada pädevuspõhiselt: sellena, mida suudab õpilane kursuse lõppedes teha. Kursuses „Kirjandus ja ühiskond“ õpitulemustest paistab silma tekstide mõistmise ja analüüsi vajadus ning oskus selle pinnalt midagi arutada-kirjutada: õpilane „toob loetud teksti(katkendi)le tuginedes näiteid“ ning „arutleb selle... üle“ (3. punkt); „analüüsib kirjandusteost“ ning „leiab tekstist vastava vaatepunkti kajastusi“ (4. punkt); „on lugenud... esseistikat“ ja „kirjutab ilukirjandusteose põhjal essee“ (5. punkt); „on läbi lugenud ja analüüsinud neid“ (6. punkt) (GRÕK, lisa 1: 15). Ülejäänud kaks õpitulemust puudutavad laiemat üldistamisoskust, mis käib kirjanduse ja ühiskonna suhete kohta: õpilane „määrab ... autori ja nende teoste koha ajastus, rühmituses ja rahvuskirjanduses“ (2. punkt); „selgitab kirjanduse ja ühiskonna omavahelisi suhteid, nimetades kirjandusteose sündi ja vastuvõttu mõjutavaid tegureid“ (1. punkt). (GRÕK, lisa 1: 35). Kaks viimast tulemust on aga võimalikud siis, kui kursuse jooksul on tekstide analüüsi ja tõlgendusega piisava põhjalikkusega tegeldud. Vastasel korral pole õpilastel võimalik sellise üldistustasandini jõuda, sisulise „selgitamise“ ja „määramise“ asemel piirduakse sekundaarsete tekstide päheõppimise ja mehhaanilise kordamisega.

Nimetatud õpitulemustes kohtuvad kõik kirjaoskuse osaoskused: retseptiivsetest eriti lugemine, produktiivsetest kirjutamine. Ent kuna arutamine ja kirjutamine toimub peamiselt just loetud-analüüsitud tekstide pinnalt, paistab kursus silma eeskätt tekstide lugemise ja tõlgendamise suure osakaalu poolest.

Selles pole kirjanduse üldisi sihte arvestades midagi ebatavalist, sest õpitulemustest johtuvalt seotakse õppetegevused „ilukirjanduse ja kultuuriteemaliste teabetekstide, sh esseistika lugemise, analüüsi ja tõlgendamisega, ent ka suulise ning kirjaliku

eneseväljendusega“ (GRÕK, lisa 1: 6). Kuna kirjandusõpetust määratletakse õppekavas lugeja- ja tekstikeskseks, „asetub esikohale lugemine ning sellega seotud tegevused“ (GRÕK, lisa 1: 6). See ei tähenda muidugi õppetegevuste ühekülgst: vastupidi, GRÕK-is rõhutatakse just erinevate kirjandusteaduslike meetodite kasutamist, mis ulatuksid tekstikesksest lähilugemisest kuni laiema kultuuriuurimuse taustaga võrdlev-ajaloolise lähenemiseni. Õpetaja suunatud tegevus peaks aitama „loetusse süveneda, seda analüüsida, sünteesida, võrrelda, hinnata ja praktilises tegevuses kasutada“ (GRÕK, lisa 1: 6). Selleks on nimetatud hulganisti õppetegevusi. Õppetegevuse lõpuks tuleks osata näiteks „leida proosa- või draamateksti teema, sõnastada probleemi ja peamõtte, iseloomustada jutustaja vaatepunkti, tegevusaega ja -kohta, miljööd, süžeed ja tegelasi ning ülesehitust ja keelekasutust“ (GRÕK, lisa 1: 14). Kõik nimetatud saavutused eeldavad seega ka laiapõhjalist lugemisoskust, sest analüüsimine, seostamine, sõnastamine, iseloomustamine, kirjeldamine, arutlemine, võrdlemine toimub (loetud) tekstide põhjal. Seega on õppetegevuse käigus oluline panna rõhku õpioskuste, sh lugemisoskuse arendamisele. Seda aitavad teha GRÕK-is välja pakutud konkreetsed õppetegevused nagu teksti struktuuriosade suhete ja tähenduse uurimine, võtmesõnade mõtestamine, olulise teabe leidmine ja selle seostamine varem loetuga, teabe struktureerimine ja selle graafiline edastamine, teabe võrdlemine ja vastandamine, ühiste ja eriomaste joonte esiletoomine, tekstidevaheliste seoste leidmine (GRÕK, lisa 1: 6).

Lõiminguvõimalusi teiste kirjandusõpetuse kursustega sai eespool juba käsitletud. Kuid kursuses leidub ka neid teemasid ja eesmäärke, mida siduda teiste õppeainete, läbivate teemade ja üldpädevustega. Ainetevahelisest lõimingust hakkab tsükliga „Kirjandus ja ühiskond“ kaasa rääkima eelkõige emakeeleõpetus. Siinkohal tekib kattuvusi just selles osas, mis puudutab tekstide loomist ja lugemist. Kursus näeb ette nii essee kui ka uurimistöö kirjutamist, kuid ka esseede lugemist, analüüsimist, ideoloogiliselt mõjutatud tekstide äratundmist, saadud informatsiooni põhjal uue teksti loomist. Erinevate aegade ideoloogiast mõjustatud tekstide lugemisel tekib otsene seos eesti keele kursusega „Meedia ja mõjutamine“. Nii nagu keeleõpetuses, tuleb ka kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ raames tunda ära mõjutamisvõtteid ning leida tekstide varjatud sõnumeid. Lisaks sellele tegeldakse mitme teksti koos käsitlemisega, mistõttu tuleb õpilasel tõlgendada üht teiste, „seostuvate tekstide kontekstis“ (GRÕK, lisa 1: 9). Tänu nimetatud pädevuste arengule haakub kursuse läbimine ühtlasi riigieksamiks tehtava

ettevalmistustööga. Ka eesti keele riigieksam näeb ette, et õpilane tunneks „tekstide ülesehituse põhimõtteid“ ning oskaks koostada „eri liiki tekste, kasutades alustekstidena nii teabe- ja ilukirjandustekste kui ka teisi allikaid neid kriitiliselt hinnates“ (GRÕK 2011, lisa 1: 1; Eristuskiri 2014: 3).

Kursusega „Kirjandus ja ühiskond“ seostuvad lähedalt ka sotsiaalainete (ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse) valdkonnapädevused: „Ilukirjandusteoste lugemine ja analüüs toetab maailmapildi kujunemist, ajaloosündmuste ja arengu mõistmist ning ühiskonnaelus ja inimsuhetes orienteerumist“ (GRÕK, lisa 1: 4). Lõimingus ajalooaga saavad kursuse puhul aktuaalseks kursuse ühiskondlik-poliitilised teemad (nt „Sotsialismiajastu kirjandus“, „okupatsioon ja küüditamine“, „metsavendlus“ (GRÕK, lisa 1: 35), mis haakuvad eriti just ajalooõpetuse V kursusega („Lähiajalugu II – Eesti ja maailm 20. sajandi teisel poolel“). Tsükli „Kirjandus ja ühiskond“ käsitlemine aitab kaasa ka ajalooõpetuse õppe-eesmärgi saavutamisele (õpilane „mõistab ning tunnustab inimeste, vaadete ja olukordade erinevusi“ (GRÕK, lisa 5: 7)) ning õpitulemuseni jõudmisele (lõpetaja „suudab rekonstrueerida minevikus elanud inimeste elu, vaadeldes maailma nende pilgu läbi ning arvestades ajastu eripära“ (GRÕK, lisa 5: 9). Kuna ilukirjandusliku teose mitmetasandilise olemuse üks kiht võimaldab seda vaadelda ka kui teatud aegruumilise olustiku dokumenti, annab selle lugemine võimaluse analüüsida „kriitiliselt ajalooteavet sisaldavat infot“, hinnata „allikate usaldusväärsust“ ning kasutada „erinevaid teabeallikaid eesmärgipäraselt“ (GRÕK, lisa 5: 7). Kuid ka autorite elulugudega tutvumine, mis on vaadeldava kursuse üks teemasid, võimaldab kaasata n-ö suure ajaloo konteksti, sobitades üht teise sõlmpunktide ümber, või vastupidi, avardada kanoniseeritud lugu isiklikemate versioonidega. Sotsiaalpädevus hõlmab muu hulgas ka õpilase suutlikkust „mõista inimühiskonna ajaloos ja nüüdisajal toimuvate ühiskondlike muutuste põhjuseid ja tagajärgi“, „luua tulevikustsenaariume ja -visioone“, „tunda ning austada inimõigusi ja demokraatiat“ (GRÕK 2011, lisa 5: 1). Neidki teemasid võimaldab vaadeldav kursus käsitleda.

Vastavat kursust saab aga siduda ka kunstiainetega: näiteks aitavad mõne (nt sotsialistliku) ajajärgu kunstiteosed illustreerida ka selle kaasaegset kirjandusvoolu (sotsialistlikku realismi).

Esseistika temaatika võimaldab kursust lõimida valikõppeaine filosoofiaga, mille puhul on essee kirjutamine samuti üks õppesisu element (GRÕK, lisa 11: 4). Uurimistöö kirjutamine kujuneks aga palju lihtsamaks, kui koolis oleks võimalus läbida

valikõppeaine uurimistöö alustest.

Uurimistöö kirjutamine või teksti analüüsimine selle ajaloolis-ühiskondlikust kontekstist, sh ideoloogiast lähtuvalt, seob kursuse ka **läbivate teemadega**, täpsemalt „Teabekeskonnaga“. Selle puhul tuleb otsida eri allikatest (ka internetist) informatsiooni, seda kriitiliselt hinnata ning kasutada teavet tekstiloomes. Tekstide ühiskondlikult positsioonilt hindamine seob kursust tihedalt ka teemaga „Väärtused ja kõlblus ning kultuuriline identiteet“, näiteks n-ö vastupanu kirjanike töid lugedes ja eri riigivormide olemusi analüüsid. Vaadeldav kursus võimaldab tegeleda ka teemaga „Kodanikualgatus ja ettevõtlikkus“, sest tsükli eripärast johtuvalt suunatakse õpilast märkama ühiskondlikke probleeme. Ilukirjanduse lugemine võib aga pakkuda õpilasele mõtteainet lahenduste leidmiseks.

Kuna **üldpädevused** on sedavõrd avara sisuga, võimaldab vaadeldav kursus arendada neid kõiki, v.a. ehk matemaatika-, loodusteaduste- ja tehnoloogiaalane pädevust. (Kuigi ka seda saaks kursusega siduda: näiteks tiraažide statistikat puudutavate teemade või uut digitaalset kirjastamistehnikat käsitlevate tekstidega.) Kultuuri- ja väärtuspädevuse areng toimub ilukirjanduse lugemisel ja analüüsimisel nii või teisiti. Kodaniku- ja sotsiaalne pädevus puutub kursusse samuti selgelt, sest selles käsitletakse ühiskonnaga (ka erinevate riigivormidega) seotud teemasid ja kirjandust. Enesemääratluspädevusega tegeldakse kursuse käigus sedavõrd, kuivõrd õpilane suhestab tsükli käigus „oma ja kirjandusteose väärtuste maailma, põhjendab omakirjanduslikke eelistusi“ nagu näeb ette kirjandusõpetuse üks õpitulemus (GRÕK 2011, lisa 1: 14). Õpipädevust annab kursusega seostada erinevate õpitegevustega: teoste analüüsiõskuse harjutamise, funktsionaalse ja kriitilise kirjaõskuse arendamisega, essee, arvustuse või pisiuurimuse kirjutamisega, mis kõik on tsükli „Kirjandus ja ühiskond“ õpitegevustena välja toodud. Samuti tutvutakse kursuse käigus kirjandusteaduse ja arvustuse mõistetega, mis võib pakkuda õpilastele huvi karjäärivaliku seisukohast. Suhtluspädevus areneb kursuse käigus sedamööda, kuidas tegeletakse grupitöö, suulise arutlemise, väitluse vms meetoditega. Üks kirjanduse üldine õpitulemus näeb samuti ette oma lugemiskogemuste jagamist, mida saab samuti vaadeldava kursuse raames rakendada (GRÕK 2011, lisa 1: 16). Ettevõtlikkuspädevus areneb terviklike teoste lugemisel (käesoleva kursuse raames on neid vähemalt neli) ja nende kohta koostatud ülesannete lahendamisel. Selleks, et ülesanded saaksid tehtud, on vaja planeerida oma aega ning suuta lugeda õigeks ajaks teos läbi. Niisamuti aitaks

sellele kaasa uurimistöö tegemine. Digipädevus areneb sedavõrd, kuivõrd kaasatakse õppeprotsessi nutiseadmeid, sh veebis leiduvaid materjale ning eeldatakse õpilastelt arvutis vormistatult töid.

Lõplikud valikud õppetsükli kujundamisel on konkreetset situatsiooni ja õpilaste huve arvestades õpetaja langetada. Need sõltuvad klassi võimekusest ja õppeprotsessi tervikust. Kui kohustuslike kursuste käigus ei jõuta käsitleda teemasid, mis vaadeldava kursusega kattuvad, annab tsükkel „Kirjandus ja ühiskond“ võimaluse see puudujääk tasa teha. Kui aga neid teemasid on juba minevikus küllaldaselt käsitletud, võimaldab valikkursus tuua välja kirjanduse ja ühiskonna nüansseeritumad suhted.

Kuna kursus „Kirjandus ja ühiskond“ pakub käsitlemiseks väga laia teemaringi, tuleb reaalses õppeolukorras seda millegi alusel piirata. Käesoleva töö raames olen lähtunud näidisõppelemendi temaatika valikus eeldusest, et see arendaks mitmeid pädevusi ning ilmestaks kirjanduse ja ühiskonna suhete temaatikat eksplitseeritult ja mitmekesiselt. Ühe sellise võimaluse pakub totalitarismiteemaatika. Kuigi totalitarism on vaid üks ühiskondliku vormi tüüp, toob see esile kirjanduse-ühiskonna ning inimese-ühiskonna omavahelised suhted teravdatud kujul. Pealegi tuleb demokraatlike põhimõtete alalhoidmiseks ja väärtustamiseks tunda neid aspekte, mis seda ohustavad ning milles need väljenduvad.

2.2. Totalitarismiteemaatika näidisõppevara sisulise alusena

Põhjus, miks luua näidisõppevara totalitarismi teemal, hakkas kooruma juba peatükis 1.2. toodud seostest kirjanduse ja kriitilise kirjaoskuse arengu vahel. Kriitiline kirjaoskus aitab õpilasel saada paremini hakkama sotsiaalses elus, kuid mõjutab ka teatud ühiskondlikke suundumusi, nagu demokraatia alahoidmine (vt lk 13). Kui enam ei osataks kahtluse alla seada iseenesestmõistetavana esitatud väiteid või tegusid, võib demokraatia kujuneda oma näiliselt positiivse maski taga sisuliselt aina totalitaarsemaks (Wolin 2003: 13–15). Niisamuti osutub totalitarismiteemaatika kasulikuks lähtekohaks konkreetselt käesoleva kursuse käsitlemisel. Kuigi totalitarism näitlikustab küll vaid teatud kirjanduse-ühiskonna vahelist suhtevormi – kirjanduse allutatud seisundit ja selle vastupanukatseid –, võimaldab see lähemal vaatlusel haarata mitmeid GRÕK-is väljatoodud õppe-eesmärke ja õppesisulisi teemasid. Neil põhjustel olengi valinud näidisõppelemendi keskmeks totalitarismiteemaatika.

Et õppevara koostamiseks oleks võimalikult laiapõhjaline alus, arutlen alljärgnevalt lähemalt, mida pean totalitarismi mõiste all silmas, millised on selle seosed kirjandusega ning kuidas need teemad haakuvad kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ all väljapakututega.

2.2.1. Totalitarismi käsitused

Mõiste „totalitarism“ tekkis sotsiaalpoliitilises kontekstis, kui Mussolinit pooldav itaalia kirjanik Giovanni Gentile kirjeldas sellega kohalikku riigikorda. Esialgu positiivse tähendusvarjundiga sõna muutus aga kiiresti negatiivseks, kui sellega hakati tähistama Stalini ja Hitleri režiime (Killingsworth 2011: 31). Traditsiooniliselt kirjeldatakse mõiste sotsiaalpoliitilist olemust ehk totalitaarset diktatuuri C. J. Friedrichi ja Z. K. Brzezinski eeskujul kuue tunnusjoonega. Nendeks on:

- 1) ametlik ja ainuline ideoloogia, mis hõlmab kõiki ühiskondlikke valdkondi ning mida juurutatakse lihtsustava ja manipuleeriva propaganda kaudu;
- 2) eliidi juhitud massipartei, mis on riigis ühtlasi ainuke eksisteeriv poliitiline ühendus ning mis ise sõltub diktaatorist;
- 3) terroristlik politseikontroll, mis kasutab tehnoloogia viimaseid leiutisi, mille eesmärgiks on hoolitseda, et rahva hulgas valitseks „positiivne alistuvus režiimi ideoloogiale“ (Hagopian 1993: 167);
- 4) täielik tsensuur massiteabevahendite (press, tele- ja raadiosaated, avalikud sõnavõttud, igat liiki kunstiteosed jne);
- 5) relvamonopol;
- 6) tsentraalselt kontrollitud majandus, mida saavutatakse eraomanduse kaotamisega. (Hagopian 1993: 162–169)

Kuid totalitarismi sotsiaalpoliitilisest käsitusest kasvab Hannah Arendti teosega „Origins of Totalitarianism“ välja filosoofilisem kontseptsioon, mis uurib seda, millistes suhetes on totalitaarses režiimis alluv ja allutaja (Killingsworth 2011: 34–35). Filosoofilisemas suunas on mõistet ka edasi arendatud (vt nt Havel 1986; Todorov 2003; Todorov 2011; Lévinas 2004). Torkab silma totalitarismiteoreetikute elulooline kogemuslik impulss: seda teemat püüavad ikka ja jälle käsitleda just need, kes sellega isiklikus elus kokku puutunud. Seega ilmub ka rohkem käsitlusi totalitarismi kogemuslikust küljest: sellest, mida inimene selles süsteemis elades kogeb ja kuidas see mõjub. Kogemuste kirjeldused tõusevad esile just siis, kui teoreetikud kõrvutavad

valitsevat ideoloogiat reaalse igapäevaeluga. Seda intiimsemat ja kogemuslikku totalitarismikäsitlust võib kutsuda tinglikult nähtuse eksistentsiaalseks olemuseks. Kui mõtestada totalitarismi ja kirjanduse suhteid, on selge, et sotsiaalpoliitilistest tahkudest kohtabki tekstides enam just seda viimast – totalitarismi eksistentsiaalset kujutamist.

Milles seisneb totalitarismi eksistentsiaalse avaldumine? Üks kesksemaid tähelepanekuid, mida inimeste psühholoogilise konstitutsiooni kirjeldamisel tehakse, on ideoloogia ja reaalsuse vastuoludest johtuvad vaimsed pinged (Todorov 2011: 29). Tõstatatakse ka moraalilise küsimus: kas inimesed lähevad neile vastumeelsete ja ebaeetiliste mängureeglitega kaasa või püüavad sellest kõrvale hoida. Esimesel juhul on tegu karjerismiga, mis võib viia õnnestumise korral privilegeeritud positsioonini. (Applebaum 2013: 446). Teise gruppi kuuluvad aga need, kes ei soovi võtta riske ja jäävad hirmutatute ja rõhututena tagaplaanile. Inimväärse elu otsingud, mis viimase grupi liikmeid motiveerib, juhib aga varem või hiljem ka poliitilisse sfääri, kuna apoliitiline elu on totalitaarses riigis võimatu: ka NL-is elati nii, et argiste probleemide lahendamine nõudis koostööd režiimi taga seisva ideoloogiaga. Mõlemal juhul sunnitakse inimesi kahepalgeliseks eluks. Oli mõistagi ka neid, kes töötasid teadlikult režiimi õnnestumise nimel. Neid – rohkem kui teisi – ähvardas riigi julgeolekuteenistus (Todorov 2011: 34–35; Havel 1986: 38, 45).

Kui pärast Stalini surma lõpetati füüsilised massihävitused, suleti vangilaagreid, rakendusid töösse n-õ bürokraatlikud karistusvahendid. (Todorov 2003: 43) Václav Havel nimetab (1986: 7) bürokraatlikku ahistamist „eksistentsiaalse rõhumise süsteemiks“. Koostööd võimuga õhutati väljapressimise meetoditega: vägivallaga ähvardamine; palga, töökoha, kodu kaotamine; hariduse või reisimise õigusest ilmajätmine. Ühtlasi olid nüüd ohvrid individuaalsed inimesed, mitte enam terved rahvusgrupid. (Todorov 2003: 43) Seetõttu kujutas julgeolekuteenistus alalist ohtu endiselt kõigile, kuna süsteem oli värvanud endale rohkesti informaatoreid. Pealtkuulamise hirmus tekkis kartus väljendada oma mõtteid avalikult, aga tihti ka privaatses seltskonnas.

Hirmu peetakse peamiseks põhjuseks, miks totalitaarse riigi elanikkond ei hakanud vastu valitsusele, käis endiselt tseremoniaalsetel marssidel, jagas ideoloogilisi loosungeid, millesse tegelikult ei usutud. Haveli järgi eksisteerib totalitaarses riigis hirm sügavamas, eetilises tähenduses. Seda ei ole näha: kodanikel on rahulolev ja enesekindel ilme. Ometi teadvustatakse rohkemal või vähemal määral, et elatakse

„kestvas ja kõikjalviibivas ohus“ (Havel 1986: 5-6) Sellest hirmutundes kujuneb eksistentsiaalne surve, millega harjutakse ning millest kujuneb seetõttu igapäevaelu pärisosa. (Havel 1986: 6)

Teoreetikud toovad välja ka selle, et totalitaarses riigis käib võimul jõud üle privaatsetest suhetest (Todorov 2011: 35, 36). Hirmul ja meeleteitel on omadus tõsta ka inimese kaastundeläve, mis muudab inimesed teiste kannatuste ja üldise ühiskondliku heaolu saavutamise suhtes ükskõiksemaks. (Todorov 2011: 35, Havel 1986: 10) Miłoszi järgi (1999: 193) soosib „alasti hirm“ ametlikult ette nähtud mudelkäitumise ja stereotüüpide omaksvõttu.

Kui kapitalistlikule süsteemile on heidetud ette selle tarbijalikku mentaliteeti, siis teatud moel sarnaneb see ka totalitaarse süsteemi kirjeldustele. Nimelt arvab Todorov, et „totalitaarsetes süsteemides on suhe asjadesse võtnud selle koha, mis traditsioonilises või eelmodernses ühiskonnas oleks kuulunud suhtumisele inimestesse“ (Todorov 2003: 41). Ka elulugude uurimisel on täheldatud, et nõukogude aja argielu puhul kirjeldatakse tihti vaid tööelu, milles kerkib väärtusena esile see, kui vilunult osatakse mingeid kollektiivseid ressursse (nt ehitusmaterjale) isiklikuks tarbeks ära kasutada (Jõesalu, Kõresaar 2011: 72, 77). Ühelt poolt tuleneb see suundumus inimeste siirast murest selle üle, kuidas materiaalsete tarbekaupade defitsiidis inimväärselt elada; teisalt peetakse seda võimu teadlikuks strateegiaks: nii kaua kui inimesed näevad vaeva materiaalsete asjade hankimisega, ei teki ühiskonnas ka mingit ülejäänud energiat, mis põhjustaks läbimõeldud vastupanu. (Havel 1986: 3, 11–12)

Ideoloogia abil juurutatakse inimestesse n-ö „meie“-tunnet: see peaks süvendama teistsugusevastast hoiakut. Selline suundumus kasvab hirmu ja muude mõjutamisvahendite abil ka inimeste iseeneslikuks käitumiseks. (Todorov 2003: 39) Teisevastasus väljendub juba riigi kõige kõrgemal tasandil: ainuvalitsev partei ei võimalda ühegi teise erakonna, opositsiooni ega iseseisva poliitilise arvamuse olemasolu. Selles seisnebki Arendti järgi totalitaarse riigi „totaalsus“. (Arendt 1973: 419).

Alustanud ideoloogia ja reaalsuse vastuoludest, tuleks puudutada veel ka üht olulist teemat, milles selline vastuolu väljendub ning mis on oluline ka kirjanduse seisukohalt – konflikt keele ja mõtlemise vahel. Keele toimimine totalitaarses keskkonnas on teistsugune kui vabamas ühiskonnas. Õigupoolest on keele funktsioneerimise suhtes oldud väga pessimistlikud: nt väidab Emmanuel Lévinas, et Hruštšovi sõnade ja tegude

vastuolu viitab keele tühisele kaalule, selle osutusjõuetusele. Selline keele diskrediteerimine ei võimalda enam sõnu uskuda ega neid kasutada (Lévinas 2004: 230). Ometi inimesed siiski kommunikeeruvad ning kasutavad selleks ka verbalseid vahendeid. Nii on leitud, et keele semantiline mudel on hakanud oma tähendust kaotama ning selle asemel jõustub selle pragmaatiline mudel. Teisiti öelduna, totalitaarses režiimis, nt hilisotsialistlikus NL-is ei mängi enam rolli niivõrd lause sõna-sõnaline tähendus, mis koosnebki tihti vaid varem valmis kirjutatud ideoloogilistest vormelitest, vaid selle kasutuskontekst. (Yurchak 2003: 485–486). Seda illustreerib Haveli kuulus puu- ja juurviljapoe näide, milles aknale kinnitatud silt sõnadega „Kõikide maade töölised, ühinege!“ tähendab Haveli järgi hoopis: „Mina, aedviljamüüja XY, elan siin ja tean, mida tegema pean. Ma käitun ootuspäraselt. Minule saab kindel olla ja mind ei saa seega milleski süüdistada. Ma olen kuulekas ja seepärast on mul õigus, et mind rahule jäetaks.“ (Havel 1986: 42)

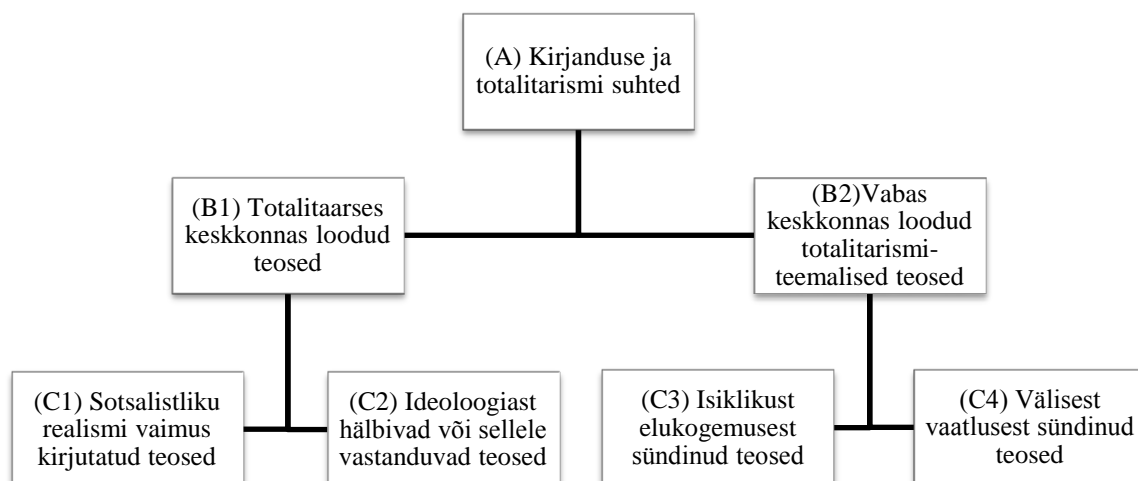
Selline tähendusnihe ei ole aga paljude teoretikute järgi mingi loomulik ja orgaaniline protsess, vaid põhjustab kahepalgelisust ja alandustunnet. See sarnaneb pealesunnitud paraadkäitumisele, mis on suretanud inimväärikuse. Ideoloogiliste (ka keeleliste) nõudmiste täitmine jätab jälje ühiskondlikku teadvusse ja inimeste emotsionaalsesse mällu. On arvatud ka, et mida kauem selline enesepettus ja võõrandumine kestab, seda pikemalt seda mäletatakse. (Havel 1986: 31).

Peale ideoloogilise surve, figureerib ka teistmoodi piirang: osadele referentidele on avalikkuses keelatud osutada. Et aga vastavad probleemid / nähtused tegelikult eksisteerisid, tuleb neile viitamiseks leida keelde (sh tsensuuri) ülekavaldav osutusviis. Seetõttu kujuneb looming, keele poeetilised vahendid ja vabadused üheks meediumiks, mis eneseväljendust võimaldab. Poeetiliste vahendite kasutamine kujuneb sellises ühiskonnas ainuvõimalikuks, samal ajal kui tsensuurivabas ühiskonnas on nende pruukimine loomingus vaid üks valikuvõimalus. Sellest tulenevalt areneb sellises süsteemis vihjeline ehk n-ö ridadevahelise kirjutamise stiil.

2.2.2. Totalitarismi ja kirjanduse suhted

Totalitarismi ja kirjanduse suhteid võib vaadelda mitmeti. Allolev joonis (vt joonis 1) on vaid üks võimalikke lahendusi.⁷

⁷ Skeemi lähema vaatluse jooksul selguvad selle mitmed puudused. See figureeribki vaid üldiste jõujoonte illustreerimiseks, mitte aga mingi fundamentaalse normatiivina, kuidas mingeid teoseid määratlema peaks.



Joonis 1. Totalitarismi ja kirjanduse suhted ilukirjanduslike teoste jaotuse põhjal

Esmase jaotuse saab teha tekstide ilmumiskonteksti silmas pidades. Nii tuleks eritleda, kas teos on kirjutatud totalitaarses keskkonnas (joonisel märgitud B1) või vabas ühiskonnas, kus vaadeldav nähtus figureerib teose mimeetilisel tasandil, nt tegevustiku aegruumina (B2). Selline eristus on vajalik mitmel põhjusel: peamine neist puudutab aga seda, et totalitaarses keskkonnas loodud kirjandus on võrreldes vabas ühiskonnas loodud teostega angažeeritud; selle kirjutamistingimused erinevad märgatavalt.⁸ Kusjuures nõukogude tsensuuri puhul on märgitud, et selle kõige teravam tähelepanu polnud koondunud välisriikidest või ajaloost kõnelevale teabele, vaid eeskätt infole, millega väljendati midagi „nõukogude süsteemi enda kohta“ (Lotman, Piret 1991: 113). Nii kontrolliti erilise rangusega just seda, et süsteemi kaasaega ei saaks adekvaatselt kirjeldada (Lotman, Piret 1991: 114). Seega võib aimata, et kui totalitaarses keskkonnas soovitakse kirjutada midagi kriitilist oma kaasaja kohta, peab seda tegema erilise ettevaatusega, vastasel korral ei pääse tekst (sellisel kujul) trükki. Mõistagi harjutab selline kaalutletud sõnastusega kirjutiste lugemine tähelepanelikkust

⁸ Teine põhimõtteline eristus seisneb muidugi ka selles, millisel tasandil totalitarismi ja kirjanduse seos tekib. Vabas ühiskonnas kirjutatud teose seos totalitarismiga avaldub esmalt mimeetilisel tasandil, nt tegevuse aegruumina. (Väljastatud pole seegi, et taoline seos tekib ka poeetilisel tasandil: seda tõestas ka minu magistritöö romaanide „Ajaloos ilu“ ja „Südameloom“ kohta (vt Sapunjan 2014)). Totalitaarses ühiskonnas loodud teoses seisneb seos mõistagi keskkonna (konteksti) tasandil, kuid see ilmneb tavaliselt ka (ideoloogilises, poeetilises vms) keelekasutuses; sotsialistliku realismi puhul ka esteetikas üldiselt; mõningal juhul ka temaatiliselt: nt kui teose sisus tehakse kaasaja ühiskonna kohta kriitilisi osutusi.

ja kriitilist lugemisoskust, samuti vajadust harjutada teksti mõistmiseks kaasavat abi (nt ajalookäsitluste) kasutamist.

Totalitaarses keskkonnas loodud teoste edasiseks aluseks võib võtta tekstides esineva ideoloogilisuse skaala. Selle tingliku skaala ühes otsas paikneb ideoloogia toetamine (C1) ja teisel poolel sellest hälbimine või sellele vastandumine (C2). Skaala üks poolus kuuluks nõukogude kontekstis kunstivoolule, meetodile, kontseptsioonile, mida kutsutakse sotsialistlikuks realismiks (C1). Poststalinistlikul ehk hilissotsialistlikul ajal hakkas aga aina enam kerkima esile teoseid, mis küll toimisid teatud reeglite, sh tsensuuri piirangutes, kuid millele on jäetud rohkem loomingulist vabadust (C2). Nii pääses trükki ka selliseid teosed, milles võis leida kaasaja ühiskonna kohta kriitilisi osutusi. Mõistagi ei pruukinud olla selles kriitilisuses otse mingit võimuvastasuse taotlust – üldjoontes polnudki võimule meelepärane ja sellele vastandumine nii must-valged nagu võiks süsteemist väljaspool elades arvata (Yurchak 2003: 504) –, kuid kirjandusliku teksti ja ametliku ideoloogia pinnal need vastuolud siiski tekivad. Siia alla kuuluvad ka riskantsemad ja otsesemalt võimuvastased ettevõtmised nagu omakirjastuslike tekstide väljaandmine ja levitamine. *Samizdat* Venemaal oli aga näiteks palju teadlikumalt poliitilisema loomusega kui omakirjastus ENSV-s (Unt 2005: 7, 49) – ometi oli see tegu ise juba palju otsesem allumatuse märk ning sellega seotud inimesi ka karistati (nt almanahhi „Jumala tuul“ tegevusega seotud inimeste ülekuulamine (Ilmet, Paal 1989)).

Totalitarismi kujutavad teemad, mida võib hilissotsialismi ajal nendest, osalt vabamates tingimustes loodud teostest (C2) leida, langevad kokku teoreetikute tähelepanekutega totalitarismi (peamiselt) eksistentsiaalse avaldumise kohta. Nii teoreetikud kui ka kirjanikud kujutavad režiimi eeskätt inimese tasandilt – subjektiivselt, kogemuslikult pinnalt –, tehes seda esimesel juhul kontseptualiseeritumalt, teisel puhul poeetilis-emotsionaalsemalt. Kui võtta kokku eelmises alapeatükis väljatoodud totalitarismi sotsiaalajaloolise ja eksistentsiaalse avaldumisega seotud teemad, siis võib öelda, et totalitarismi kriitiliselt kujutavad teosed (C1) kajastavad enamasti (1) terroristlikust politseikontrollist tingitud tagajärgi, s.o. inimeste füüsilisi ja vaimseid piinu; (2) ideoloogia ja reaalsuse vastuoludest johtuvaid psühholoogilised pingeid ning / või (3) keele ja eneseväljenduse piirangutest tulenevaid probleeme.

Selliseid probleeme kohtab ka totalitarismi ja kirjanduse suhete teise laiema jaotise

alla kuuluvates teostes (B2) – totalitarismiteemalises kirjanduses, mis on loodud vabas ühiskonnas. Siin saab omakorda eristada režiimi ise kogenud kirjanike loodud tekste (C3) neist, mille autoril on ainult n-ö väline vaatepunkt (C4).⁹ Seegi eristus on mõttekas kahel põhjusel: esiteks võib eeldada, et esimese juhtumi puhul (C3) tõuseb esile mälu temaatika. Jutustajad, kes on siin tihti autori käepikendused, loovad totalitaarset aegruumi, ent vaevlevad ise veel traumaatiliste sündmuste mälestuste kammitsas. Otsitakse sõnu, mis annaksid adekvaatselt edasi kogetud tundmusi; kirjeldatud sündmusi püütakse anda edasi distantilt, objektiivselt, kuid see osutub tugeva isikliku emotsiooni tõttu mõistagi luhtuma määratud kavatsuseks. Ilukirjandus võimaldab autoril end vaevava probleemiga tegeleda, seda mõtestada ja enda jaoks selgitada. Niisiis leidub ka siia gruppi kuuluvates teostes endiselt omaaegset vihjelist poetikat (Sapunjan 2014: 100). Totalitarismi kujutamine võib seega laieneda mimeetiliselt tasandilt ka teose poeetilisse sfääri. Selles grupis võib omakorda eristada tekste, mis vahendavad ohvrite kogemusi, neist, mis mõtestavad süü temaatikat ning avavad n-ö allutajate või karjeristide perspektiivi.

Võib eeldada, et väljaspoolse vaatlusega teosed (C4) käsitlevad kõiki eespool väljatoodud totalitarismiga seotud teemasid lihtsakoelisemas sõnastuses. Kuna siin ei mängi rolli isiklik mälu ega traumaatiline kogemus, esitatakse totalitaarset aegruumi ehk ka suurema objektiivsuse taotlusega. See tähendab ühtlasi, et selles ei püüta taasluua vihjelise keele keskkonda – poeetilised vahendid teenivad oma tavapärasest eemärki ega vahenda välisest survest ega sisemisest pingest tingitud peidetud tõdesid. Nii võib näida sellise kirjanduse lugemine kõige hõlpsam: eriti neile, kel endal puudub totalitaarses režiimis elamise kogemus ning kes seega vastavat „kirjanduslikku koodi“ vaid „kunstlikult loodud tingimustes“ mõista võiksid (Krull 1996: 36). Mõistagi valitseb siin oht kasutada totalitarismiga seonduvaid teemasid vaid näiteks narratiivi pinevuse tõstmiseks; samuti puudub neis subjektiivsem vaade, mida esineb otsestest isiklikust kogemusest sündinud teostes.

Samas võib selles jaotises kerkida esile teoseid, mis pakuvad totalitarismile avarama

⁹ Paljude teoste puhul on need kategooriad liiga jäigad: nt puuduvad pagulaskirjanikel, kes Eestist 1944. aastal lahkusid, küll totalitaarses režiimis elamise kogemus, kuid neil on sellega väga isiklikke kokkupuuteid, ning selle süsteemi tekkimine märkis otsustavat rolli nende eluteel. Kuid on ka teistsuguseid näiteid: George Orwell on britina kirjutanud oma teose „1984“ küll väliselt vaatepunktilt, kuid oma eluteel puutus ta kokku paljude olukordadega, mis olid oma olemuselt totalitaarsed (koloniaalvõim Birmas, võitlemine Hispaania kodusõjas). Ta on niisiis kogenud seda olukorda ka küllalt isiklikult – seda tõendab ka tema eriline tähelepanu keelelisele küljele, mida esineb harilikult vaid isiklike totalitarismikogemustega kirjanikel.

vaate: inimesed võivad tunda end totalitaarses lõksus ka sellises ühiskonnas, mis on (või vähemasti näib) üldjoontes demokraatlik (Wolin 2003: 13–15). Nii osutab kirjandus neile kaasaegsetele ühiskondlikele tendentsidele, mis võivad kujuneda ohuks demokraatlikele vabadustele. Sel moel toimib kirjandus ühiskonna kriitilise reflekteerija ja tasakaalustajana.

2.2.3 Totalitarismiteemaatika haakuvus kursusega „Kirjandus ja ühiskond“

Nagu juba eespool mainitud, võimaldab totalitarismiteemalise kirjanduse lugemine arendada kriitilist (ja mõistagi ka funktsionaalset) lugemisoskust: selles puudutatakse pidevalt keele tinglikkust ja sõltuvust välisest keskkonnast. Niisamuti esineb tekstides vihjelist poeetikat, mis ainult ei tematiseeri vastavat riigikorda ega demonstreeri erinevaid kunstilisi väljendusvõimalusi, vaid need on rakendatud oluliste tõdede vahendamise teenistusse. Taoline lugemismaneer – aeglane ja tähelepanelik – peaks laienema ka tänapäevaste tekstide käsitlemisele.

Totalitarismiteemaatika mimeetilisel tasandil (koos kõigi nüanssidega, millele eelnevas kahes alapeatükis osutasin) annab lugejale ülevaate olukorrast vabaduseta keskkonnas; reflekteerivad harjutused suunavad õpilast mõtlema iseenese ühiskondliku eksisteerimise üle ning küsima seda konstitueerivate vabaduste ja piirangute järele. See puudutab nii keelelist kui kogemuslikku tasandit: kas see, mida inimesele vabadusena väidetakse, päriselt ka kehtib / on päriselt ka vabadus või hoopis varjatud piirang? Väärtuste tasandil tähendaks teema käsitlemine panustamist demokraatia põhimõttesse; õpilast suunatakse tegelema südametunnistuse ja vastutustunde küsimustega. Seega arendaks totalitarismi käsitlemine teiste hulgas sotsiaalset, kodaniku- ning enesemääratluspädevust. Totalitarismiteemaatika suunab küsima ka kirjanduse ja kultuuri olulisuse kohta ühiskonnas, seega võimaldab see tegeleda kultuuri- ja väärtuspädevuse arendamisega. Ühtlasi ajendavad ilukirjanduses peituvad varjatud sõnumid ja tsensuuriteemaatika tekste eriti tähelepanelikult lugema, millega teadvustatakse ka lähilugemise ja kriitilise lugemise vajalikkust. Sellega panustatakse õpipädevuste arengusse. Läbivatest teemadest oleksid fookuses „Kodanikualgatus ja ettevõtlikkus“ ning „Väärtused ja kõlblus ning kultuuriline identiteet“.¹⁰

¹⁰ Olenevalt konkreetsetest õppevara ülesannetest, toetab ka totalitarismiteemaatika näiteks grupitööde või ühisettekannete puhul suhtluspädevust; slaidiesitluse ettevalmistamine arendaks aga tehnoloogiaalast pädevust jne. Selles ei ole küll teematikat silmas pidades midagi spetsiifilist, kuid see näitab, et totalitarismiteemaatika ei piira arendatavate pädevuste valikut.

Konkreetselt tähendaks totalitarismi käsitlemine kursuse taustal selle esimese õppe- ja kasvatusesmärgi täitmist: käsitleks see ju kirjandusteoseid „konkreetsemas ühiskondlikus, sealhulgas poliitilises ja mõttevoolulises kontekstis“ (GRÕK, lisa 1: 34). Õppetulemustest saaks täita samuti enamiku. Kohandan siin GRÕK-is väljatoodud õpitulemusi vastavalt plaanitavale õppelemendile. Õpilane 1) selgitaks „kirjanduse ja ühiskonna omavahelisi suhteid, nimetades kirjandusteose sündi ja vastuvõttu mõjutavaid tegureid“; 2) määraks „vähemalt kahe kursuses käsitletud autori ja nende teoste koha ajastus, rühmituses või rahvuskirjanduses“; 3) tooks „loetud teksti(katkendi)le tuginedes näiteid ühiskonnaolude ja inimesekujutamise kohta“, arutleks „selle teema ja probleemide ning eetiliste ja esteetiliste väärtuste üle“; 4) loeks „kirjandus- ja kultuuriloolist esseistikat, kirjutaks kirjandusteose põhjal essee“; 5) loeks vähemalt kaks proosateost ja analüüsiks neid (GRÕK, lisa 1: 35). Õppesisust tuleksid kõne alla paljud teemad. Siin pakutud õppelemendiga püüan neist puudutada kõiki alljärgnevaid GRÕK-is nimetatud teemasid ¹¹ (GÕRK, lisa 1: 35): kirjanduse ja ühiskonna omavahelised suhted; kirjandus kui ühiskonna kajastaja ning peegeldaja; kirjandusteksti eripära kui ühiskondlike olude peegeldus; kirjanduse sidumine autori elulooga, selle asetamine ühiskondlik-poliitilistesse raamidesse; kirjandusteose sündi mõjutavad tegurid; kirjandusteos kui autori individuaalsuse ja maailmavaate, koolkondliku või rühmitusliku kuuluvuse väljendaja; kirjandusteose koht ajastus, rühmituses, traditsioonis ja rahvuskirjanduses; poliitika kirjanduse iseloomu ja teemade määrajana; kirjandus ideoloogia levitamise teenistuses; sotsialismiajastu kirjandus, nn sotsialistlik realism; isikukultuslik kirjandus; autori positsioon ühiskonnas: võimule vastandujad, võimu toetajad, vaikijad; keelatud autorid, tõrjutud autorid, dissidendid; ideoloogiline tsensuur: keelatud raamatud ja käsikirjad; keelatud teemad: rahvuslus, okupatsioon ja küüditamine, metsavendlus; kirjandusteoste varjatud sõnumid; poliitilise situatsiooni kujutamine ja selle mõju inimesele; düstoopia; (süva)psühholoogiline kujutamisaad kirjanduses; essee olemus; kirjandus- ja kultuurilooline essee; kirjandusteose arvustus; teose sisu- ning keele- ja stiilikeskne arvustus; kirjandusteaduse ja -kriitika mõiste ning uurimisobjekt;

Omapoolse lisandusena käsitleksin totalitarismiteemalise õppelemendiga seotud materjalides veel ka järgmisi teemasid: omakirjastus ja almanahhiluule, filosoofiline

¹¹ Alljärgnevad teemad on välja toodud ka 4. peatükis (vt tabel 3), kus need on seotud vastavate töölehtedega.

essee, totalitarismi ja demokraatia alustalad, totalitarismi oht demokraatlikus ühiskonnas; totalitaarne ideoloogia ja selle mõju inimesele; totalitaarse riigi mõju inimsuhetele; mälu, mineviku ja ajaloo väärtus; demagoogia- ja manipulatsioonivõtted; infoallikad ja nende usaldusväärsus; meediaeetika ja meediakriitika; kriitiline ja teadlik lugemine; lähilugemise olulisus; keeleline manipulatsioon; kriitilise mõtlemise olemus, olulisus ja seos kirjandusega; tehnika mõju suhtlemistavadele ja mõtlemisvõimele; tehnika arengu eetilised aspektid; jälgimisühiskond: privaatsuse probleemid; Nõukogude Liidu lõpuaastad; Külma sõja aegne poliitika; Lääne massikultuuri algus; .

Kuigi totalitarismiteemaatika on vaid üks teema, mida kursuse käigus käsitleda, võimaldab see katta paljud GRÕK-is väljatoodud teemad, eesmärgid ja õpitulemused ning kaasata sinna ka omapoolseid lisandusi. Ühtlasi võimaldab see panustada üldistesse pädevustesse ja tuua fookusesse läbivaid teemasid. Koostatud õppevara käigus olen püüdnud katta kõik ülaltoodud aspektid (vt lähemalt 4. ptk).

2.3. Sisulised järeldused kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ käsitlemiseks totalitarismiteemalise õppevara näitel

Eelneva taustal tuleks tõlgendada nüüd neid õppesisust lähtuvaid rõhuasetusi, mis määravad omal implitsiitsel moel selle, kuidas oleks vaadeldavat kursust loomulik käsitleda ning sellele vastavat õppevara luua.

Nagu peatükis 2.1. selgsus, on kursus „Kirjandus ja ühiskond“ tekstikeskne ning selle õpitulemused on saavutatud sügava **lugemisoskuse** abil. Seetõttu näib loomulik, et pealkirjas kõrvu seatud nähtuseid (kirjandus ja ühiskond) esindab mingit laadi tekst¹². Kui kunstilist teksti avatakse teist tüüpi (teisi nähtusi esindava) teksti valgusel, toob see ilmsiks ka nende vormilised ja sisulised erinevused ning omavahelised seosed. Tekstid võivad olla eri žanrites, varieeruda meediumite ja modaalsuste¹³ poolest, puudutada teisi õppeaineid, pärineda eri ajastutest ja ideoloogilistest ruumidest – peaasi, et need avaksid mingit tahku kirjanduse ja ühiskonna omavahelisest seostest. Pealegi täidab selline lähenemine nii lõimingulisuse kui ka üld- või valdkonnapädevuste arendamise nõuet.

¹² Mõistan siin „teksti“ laiemas semiootilises tähenduses, s.t mitte ainult kirjasõnalisena, vaid ka mis tahes teises „märgisüsteemis ehk keeles “vormistatud” tähenduslikku tervikut“ (Veideman 2006: 73).

¹³ „Modaalsuse“ all pean silmas selle psühholoogilis-sotsioloogilist tähendust: see on tegelikkuse peegelduse keerukus ja laad psüühikas (Kidron 2008: 231); teisalt, sotsioloogilises plaanis hõlmab tähendab see ka kultuuriliselt kujunenud semiootilist materjali, mida tähendusloomes kasutatakse (ingl k *modes of meaning-meaning*). Pilt, kirjutis, muusika, žest, kõne on mõned näited erinevate modaalsuste kasutamisest millegi kujutamisel ja kommunikatsioonis osalemisel (Kress 2010: 79, 114).

Omavahel lõimitakse mitmesugust teavet, vaatenurki, meediume, teksti eesmärke, mis läbi arendatakse eri alustekstidel põhinevat arutlus- ja tekstiloomisvõimet.

Võrdlev analüüsimine võib olla intertekstuaalne, mille puhul on peamine on tekstide omavaheline suhestumine, kui ka interdistsiplinaarne, mis tähendab, et jälgitakse teksti „liikumist ühest märgisüsteemist teise“ (Aunin 2003: 21). See tähendab, et võrdlemine, mis on sisuliselt vaadeldavale kursusele omane, võimaldab kaasata käsitluse eri meediumitest pärinevaid tekste, sh ka neid, mis seovad omavahel mitmeid modaalsuseid ehk **multimodaalseid tekste**. Selline mõte seisab soovitusena ka GRÕK-is, kus kutsutakse üles kasutama tundides ka audiovisuaalseid vahendeid (GRÕK, lisa 1: 6). Internetis paiknevates arhiivides leidub salvestisi, mis võiksid illustreerida arusaamist minevikust; teisalt on multimodaalsus lahutamatu osa kaasaja ühiskonnast, mille tundma õppimist vaadeldav kursus samuti toetab. Siia alla kuuluvad ka koomiksid, maalid, videod, helisalvestised jne. Nende vastuvõtmiseks läheb kirjalike tekstide lugemisoskuse kõrval vaja ka teisi osaoskusi, mis tähendab et tähelepanu tuleb pöörata ka teistele tähendusviisidele.

Eri tüüpi ja modaalsusega tekste ei peaks aga kõrvutama lihtsalt võrdlemise enese pärast: seda on otstarbekas teha just siis, kui üks aitab teist enda perspektiivilt avada, rõhutab lugemise või muu osaoskuse eripära, teravdab tähelepanu, töötab uue teadmise või oskuse kujunemise nimel. Võrdleva kirjandusuurimise põhikreodo järgi tuleb hoida oma tegevuse „põhitähelepanu kirjandusel, hetkekski mitte unustada kirjanduse teadus-tunnetuslikku eripära teiste kunstialade ja distsipliinide kontekstis“ (Aunin 2003: 22). See distsipliinikeskne mõte pole võõras ka GRÕK-ile, sest kirjandusõpetuse õpitulemuste seas seondub peamine siiski ilukirjandusega. Suurem tekstide olemuslikum variatiivsus on mõeldud vaid senise nn traditsioonilise emakeeleõpetuse täienduseks. (Alber jt 2010: 9).

Seega peitub kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ metoodiline eeldus juba pealkirjas: õpilane tuleb muuta passiivsest lugejast aktiivseks. See juhtub sedamaid, kui teksti läbilugemise kõrval tuleb loetut põhjalikult mõista, et seda analüüsiks ja võrdluseks kasutada (Buehl 2002: 12). Nii näib vaadeldava kursuse puhul loomulik toetuda metoodikale, mis käsitleks õpilast aktiivse teadmiste konstrueerijana, sest lõpliku teadmise loob aktiivse (mõtte)tegevuse kaudu õpilane ise. Tekstide analüüsi ja võrdlemist rakendav õpetus on seega ühendatav **aktiivõppega**, mis on soovituslik lähtekoht ka õppekavas (GRÕK, lisa 1: 7) ja õppevarale esitatud nõuete järgi (RT 2013,

§ 2 lõige 6).

Kuna õppesisu teemade käsitlemisjärjekorda ei fikseerita, võib lõimingu põhimõtteid silmas pidades käsitleda teemasid diakroonilise asemel sünkroonselt, üksteisega seostades. Sel moel moodustuksid temaatiliselt seotud **õppeelemendid**, mille tsentris on üks avaram teema. Ühtlasi kannab teemat üks või mitu terviklikku teost, mille külge siduda väiksema mahuga tekste ja teisi teemasid, mis kuidagi keskmega haakuksid ja aitaksid seotud probleeme esile tuua ning seatud eesmärged saavutada. Taolist lähenemisviisi nimetatakse kontsentriliseks kirjandusõpetuseks (Org 2012a: 3). Kõrvutavalt käsitletavat teost peaksid olema sel juhul seotud „temaatiliselt, kujunditehniliselt, mõistetepõhiselt, stiililiselt, vormiliselt, žanriliselt, ajaliselt või muu printsiibi alusel“ (Org 2012a: 3). Nii sünnib õppimise käigus orgaaniline tervik, kus teos pole enam muust maailmast isoleeritud nähtus, vaid osa ühiskonnast, ühtaegu selle kajastamine, sellele reageerimine ja selle piiride avardaja.

Käesolevas töös toetub väljapakutud õppevara just ühele avarale kontseptuaalsele õppelemendile, millel on omakorda oma kitsamad alateemad. Õppelement on parajalt mahukas, et selle tarvis saaks koostada õppevara, mis kataks vähemalt kolmandiku õppesisus nimetud teemadest, kuid ka piisavalt kitsas, et isegi selle täielikul rakendamisel, oleks vaja teisi õppeelemente selle kõrvale. Õppevarasse valitud tekstid peaksid õppelemendist kui tervikust, seega totalitarismi spetsiifikast ja pedagoogilis-metodoloogilistest kaalutlustest.

Kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ rõhuasetustest torkab silma kirjanduse asetamine avaramasse ühiskondlik-poliitilisse konteksti. Hermeneutikast lähtuvalt pole interpreteerimine kunagi ühesuunaline: tõlgendus tähendab ühe nähtuse avamist teise kaudu, kusjuures kaasama peab ka interpreteerija enda. Totalitarismiteemaline õppelement võimaldab arendada kriitilist lugemisoskust ja enesemääratlust kodanikuna ümbritsevas sotsiaalpoliitilises kontekstis. Kuna õpitulemused on paljuski seotud tekstide lugemise ja tõlgendamise, tähendab see, et ilukirjanduse interpreteerimiseks võiks appi võtta mitmekesiseid tekste. Kõigil neist peaks olema erinev seos totalitarismiteemadega: need on loodud totalitaarses või vabas keskkonnas, kujutades teemat vaid mimeetilisel tasandil; need alluvad valitsevale ideoloogiale või püüab seda kahtluse alla seada. Et ühiskonda kajastavad ühtlasi väga mitmesuguse märgissüsteemiga tekstid, nõuab see lugemisoskuse arendamise kõrval ka teisi osaoskusi ja teiste tähendusviiside mõtestamist. Sel moel tekste analüüsid ja võrreldes

luuakse tervikliku õppe-eesmärgiga situatsioon, mis nõuab õppijapoolset aktiivset lahendamist. Nii on kursus ja konkreetne õppeelement olemuslikult seotud ka aktiivõppega.

3. KURSUSE „KIRJANDUS JA ÜHISKOND“ JA TOTALITARISMI-TEEMALISE ÕPPEVARA PEDAGOOGILIS-METODOLOOGILINE TAUST

Riiklik õppekava ja mitmesugused didaktilised juhendid jagavad küll näpunäiteid, missuguseid pedagoogilisi ja metodoloogilisi lahendusi õppeprotsessi käigus kasutada, kuid lõpuks taandub see siiski õpetaja enda otsusele. Et käesoleva töö raames väljapakutud õppevara ei arvesta konkreetsete õpilastega, lähtun selle koostamisel neist pedagoogilis-metodoloogilistest nüanssidest, mis tulenevad kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ sisulistest rõhuasetustest: lugemisoskuse arendamisest, multimodaalsusest ning aktiivõppest.

3.1. Lugemisoskuse mõiste

GRÕK-is käsitletakse lugemisoskust eesti keele oskuse osana, mis seisab kõrvu teiste osaoskustega – kirjutamise, kuulamise ja kõnelemisega. Selle arendamiseks on vaja eri valdkondade tekstide lugemist, nende sisu analüüsimist ja kriitilist hindamist. Tekstide raskusaste peaks arenema vastavalt lugemisoskuse arenemisele ning tekstide valikul tuleb arvestada, et esindatud oleks seotud (kirjeldavad, jutustavad) ja sidumata tekstid (tabelid, graafikud, loetelud jt). Lugemine annab soodsa võimaluse laiendada sõnavara ning treenida niihästi trükitud kui ka elektroonilistes allikates vajalike tekstide ja teabe otsimist. Lugemisoskuse arendamise peamise eesmärgina nähakse õpilaste kujundamine kriitiliseks teabekasutajaks ja esteetilisi väärtusi mõistvaks isiksuseks. (GRÕK, lisa 1: 5).

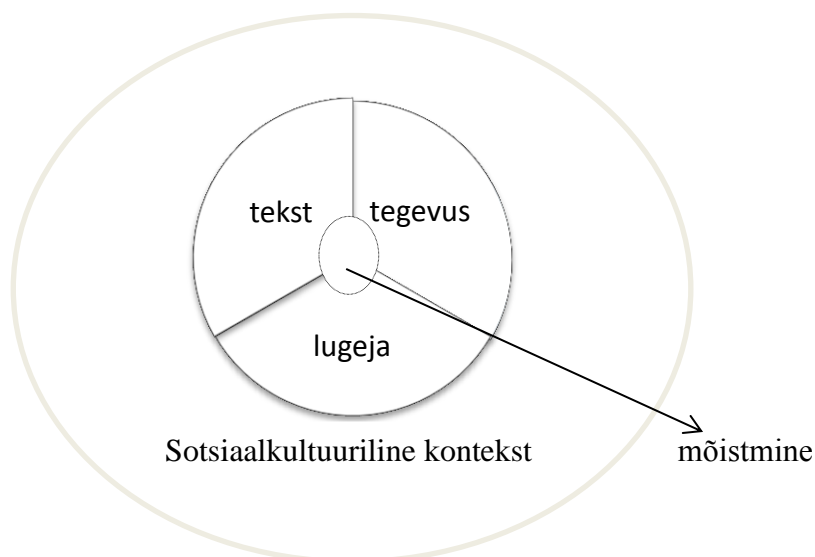
Nagu riiklikust õppekavastki nähtub, ei ole lugemisoskus jäänud tähistama selle sõna kõige kitsamat tähendust – „oskust ära tunda tähti ja sõnu, mis viib omakorda oskuseni siduda sõnu lauseteks, lauseid lõikudeks ja lõike pikemaks diskursuseks, mis esindab erinevaid teemasid või mõtteid“ (Buehl 2001: 11) –, vaid on arenenud samal viisil nagu maailm, milles seda käsitletakse. Lugemisoskuse tähendusvälja on täiendanud muu hulgas ka elukestva õppimise kontseptsioon: seegi viitab asjaolule, et lugemisoskus pole enam piiritletud kitsalt esmase lugema õppimisega näiteks lasteaia- või esimeste kooliaastate vältel. (OECD 2013: 60) Selle asemel eristatakse nüüd erinevaid

lugemiskompetentsioon, mis kuuluvad vastava kirjaoskuse taseme koosseisu. Äsjanimetatu ehk lugemistehnika algelise taseme õppimine kuulub formaalse ehk elementaarse kirjaoskuse alla, tähistades inimese minimaalset lugemisoskust ja -kogemust, mis peaks võimaldama tal lugeda lihtsat teksti (Pandis, Vernik-Tuubel 2005: 165). Ent lugemisoskus tähistab nüüdseks ka midagi avaramat, olles „arenev teadmisk-, oskus- ja strateegiapagas, mida inimesed kujundavad kogu oma elu vältel eri kontekstides ja suhtluses“ (OCDE 2013: 60). Sellega on lugemine ka osa funktsionaalsest ehk toimetuleku kirjaoskusest, mille valdamine peaks võimaldama inimesel elada täisväärtuslikku elu, saades hakkama sotsiaalses keskkonnas. Formaalse ja funktsionaalse kirjaoskuse kõrval on eritletud veel ka rekreatiivset ehk taastavat kirjaoskust, mille üheks osaks on lugemine enesearengu ning huvi ja lugemisnaudingu saavutamiseks. Et saavutada funktsionaalset kirjaoskust, tuleb läbida piisav kognitiivne areng. Rekreatiivse kirjaoskuse saavutamiseks läheb aga peale funktsionaalse kirjaoskuse taseme vaja piisaval määral motivatsiooni – mingit erilist kognitiivset arenguerinevust nende tasemetel vahel ei ole. (Pandis, Vernik-Tuubel 2005: 165–167)

Lugemisoskust selle uuemas tähenduses on defineeritud mitmeti. Olulisemaid muudatusi, mida selle arenguloos võib nimetada, käib ingliskeelse termini *reading comprehension* ehk loetu mõistmise kasutuselevõtmise kohta 20. sajandi esimesel poolel. Alles siis sai mõistmisest eraldiseisev lugemisoskuse taseme näitaja. (Mitteametlikult on loetu mõistmisega tegeldud muidugi nii kaua kui on eksisteerinud koolid, tekstid, õpilased, kes neid loevad, ning õpetajad, kes soovivad õpilasi tekstidest arusaamiselt juhendada.) (Pearson 2009: 4) Sel mõistel on olnud seega pikk arengulugu ning praegu defineeritakse seda järgmiselt: loetu mõistmine on „samaaegne tähenduse fikseerimise ja konstrueerimise protsess, mis toimub kirjaliku keelega interaktsioonis ja seoses“ (Snow 2002: 11)¹⁴. Lugemisprotsessi on seega kaasatud lugeja, kes tegeleb lugemisoskuse rakendamisega, tekst, mis on lugemise objekt, ning tegevus ise. Lugeja kaasab lugemistegevusse oma võimed, teadmised ja kogemused; tekst on mis tahes trükisõnaline või elektrooniline avaldus; tegevuse alla kuuluvad eesmärgid, teksti töötlemise protsessid ning selle tulemused. Lugemine ise toimib laiemas sotsiaalkultuurilises kontekstis, mis on interaktiivses suhtes kõigi kolme komponendiga (vt joonis 2). Kusjuures iga lugemisprotsessi käigus toimub areng: nii mikrotasandi

¹⁴ Inglisekeelsena on definitsioon järgmine: „the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language“ (Snow 2002: 11).

muudatused (nt õpitakse tundma uut sõna) kui laiemas plaanis ka makrotasandi muudatused, mis tähistavad lugeja küpsemist. Seetõttu on need kolm elementi omavahelises dünaamilises suhtes. (Snow 2002: 11–15). Nõnda koosneb lugemisprotsess teksti sisu, stiili ja struktuuri analüüsist ja sellele reageerimisest (Davies 1982: 4).



Joonis 2. Loetu mõistmise tõlgendusmudel (Snow 2002: 12; Pearson 2009: 14).

2012. aasta PISA uuringu lugemisoskuse definitsioon sarnaneb eespool tooduga, kuid ingliskeelse terminina figureerib selle asemel mõiste *reading literacy*, mis tähendab sõna-sõnalt „lugemise kirjaoskus“. Kohmakuse vältimise ja selgema arusaamise nimel on seda hakatud tõlkima lihtsalt „kirjaoskuseks“. (Must jt 2001: 1432). Kuigi ka „loetu mõistmise“ puhul oli oluline tegevuse faktor, mida mõjutas muu hulgas lugemiseks seatud eesmärk, siis uude mõistesse kaasatakse nüüd selgemalt loetuga edasi tegelemine ehk selle kasutamine. Uus definitsioon kõlab järgmiselt: „Lugemisoskus on kirjalikest tekstidest arusaamine, nende kasutamine, nende üle reflekteerimine, osadus nendega, et saavutada oma eesmärgid, arendada oma teadmisi ja võimekust ning osaleda ühiskonnaelus“¹⁵ (OECD 2013: 61).

¹⁵ Originaalis on definitsioon järgmine: “Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, develop one’s knowledge and potential, and participate in society“ (OECD 2013: 61).

OECD haridusuuringu PISA raamdokumentidega on lähemalt tegelenud Helin Puksand. Ka tema on tõlkinud vastavat definitsiooni ja teisi mõisteid, mida magistritöösse kaasan (vt Puksand 2014a). Arvestan tõlkimisel ka Puksandi versioonidega. Mõnel keerulisemal juhul märgin mõiste järel ka selle ingliskeelse nimetuse.

Kui „arusaamine“ on vaadeldavas definitsioonis küllalt harjumuspärane komponent, siis „kasutamine“ eeldab juba loetuga edasi tegelemist – funktsiooni ja rakendamist. „Reflekteerimine“ osutab aga lugemisoskuse interaktiivsusele, kuna lugejad toetuvad teksti lugemisel oma kogemustele ja teadmistele. „Osadus“ loetuga tähistab lugemisoskuse definitsioonis tõsiasi, et peale arusaamise, reflekteerimise ja kasutamise, inimene ka väärtustab teksti ja kasutab lugemist erinevatel eesmärkidel. (Tõsi, sel oli osa ka „loetu mõistmise“ kontseptsioonis: sellegi järgi pole lugemine lihtsalt süntaksist ja sõnavarast arusaamine, vaid aktiivne suhestumine loetuga – selle väärtustamine vastavalt olulisusele, lugemise eesmärgile ja huvile (Davies 1982: 4.) Osadusega lugeja mitte ainult ei hinda tekstide lugemise informatiivset kasu, vaid otsib neist emotsionaalset väärtust. Siia alla kuulub lugemishuvi ja -nauding, kontrollitunne, mis tekib võimega loetut kognitiivselt hõlmamata, ja kaasatus, mida pakub lugemise sotsiaalne dimensioon. (OECD 2013: 62) Lugemisosaduse saavutamine tähendab õpilase jaoks avanenud õpivõimalusi, „mis on võrdne mitme aasta haridusega“ (Puksand 2014b: 16). „Kirjalik tekst“ hõlmab tekste, kus keelt on kasutatud graafilisel kujul, olgu digitaalselt või trükisõnaliselt. Kuid niisamuti kuuluvad siia alla diagrammid, pildid, kaardid, tabelid, graafikud, koomiksid – peamine, et nendega kaasneks kirjalik keel, kas või pealkirjana.¹⁶ (OECD 2013: 61) Selle definitsiooni järgi hõlmab lugemisoskus kõiki kirjaoskuse liigitusi – nii elementaarset, funktsionaalset kui ka rekreatiivset. Viimast esindab definitsioonis just lugemisosadus: lugemine selleks, et arendada oma teadmisi-võimekust ning osaleda ühiskonnaelus.

Lugemisoskuse alla kuulub seega elementaarne sõnade ja tähtede äratundmine, sõnade tähenduse, grammatika, keeleliste ja tekstuaalsete tunnuste ja struktuuride tundmine ning avaramate tekstiväliste teadmiste olemasolu. Lugemisoskuse mõistet on tugevasti mõjutanud ka digitaalse meediumi teke, mis on sundinud lugejaid oma senist lugemiskogemust täiendama. (OCDE 2013: 61). Lugemisoskust läheb vaja ka paljudes erinevates olukorras, kus tekste kasutatakse teabe hankimiseks (funktsionaalne või piiratud tekstide kasutamine) kui ka teistsuguses olukorras, kus tuleb teksti tõlgendada või mõista selles peituvat varjatud teavet (sügav ja kaugeleulatuv teksti kasutamine) (Tire jt 2013: 68). Kuna lugemine hõlmab nii paljusid komponente,

¹⁶ „Kirjaliku teksti“ mõiste jääb aga käesolevas töös liiga piiratuks, sest tänapäeva noor puutub kokku igasuguste tekstidega – ka nendega, kuhu pole midagi verbaalset lisatud. Seetõttu laiendan teksti ja lugemisoskuse mõistet mitmikkirjaoskuse alapeatükis.

on protsess olemuselt keeruline: see tähendab loetud teksti aktiivset tähendusloomet lugemise situatsiooni ja oma eelteadmiste valgusel. Seega on lugemine lahutamatu seotud keerulisemate kognitiivsete protsessidega nagu mõistmine, tõlgendamine, analüüsimine, sünteesimine, uue teksti loomine.

Kuigi lugemisoskuse määratlemine piirdub kirjalike tekstidega, siis kas seda kitsendust ei tuleks koolihariduses avardada? Puutub ju õpilane kokku eri tüüpi tähenduselementidest koosnevate tekstidega, meediumite hulk on viimaste aastakümnetega jõudsalt laienenud. Missugust kirjaoskust need eeldavad?

3.2. Multimodaalsus, mitmik- ja kriitiline kirjaoskus

Lugemisoskus tegeleb kitsalt vaid kirjalike tekstidega, välistades auditiivsed ja audiovisuaalsed (filmid, televisioonisaated, animatsioonid), milles kirjalikku keelt ei esine, niisama nagu sõnadeta pildidki (OECD 2013: 61). Paraku tuleb tänapäevases maailmas, sh ka koolis, osata nende tekstidega tegeleda. Kuidas määratleda neid tekste, mis ei kuulu lugemisoskuse objektide hulka, kuigi nendega tuleb igapäevaselt sellegipoolest tegeleda? Kuidas tuleks õppeprotsessis aidata kaasa nende tekstide tõlgendusoskuse arengule?

Lugemisoskuse mõistega tegelejad on täheldanud, et tänapäevast kirevat tekstimaastikku arvestades näib inimeste kirjaoskamatus justkui eelduslik: selle pealt lõigatakse kasu, kui teksti tegelikku sõnumit ei mõisteta. Avalikku arvamust kujundatakse justkui varjamisi, lõimides tekstidesse psühholoogilist mõju avaldavaid tegureid, mida võimaldavad näiteks audiovisuaalsed vahendid. Et näha sellistest mitmetasandilistest tähendustest läbi ning osata seega teksti tegelikku mõtet tabada, läheb vaja avaramat ja kriitilisemat tekstimõistmisoskust. (Must jt 2001: 143) Sellist olukorda aitab seletada tähelepanek, et enam ei kuulu avaliku suhtluse keskmesse vaid kirjalik keel. Sinna tungib aina enam mitme teise modaalsusega tekste, mis hõlmavad keelelise tähendusviisi kõrval ka näiteks visuaalset, auditiivset ja/või žestilist. See tähendab ühtlasi, et muusika või visuaalne kunst on oma rolli muutnud: kunsti esteetilise külje kõrval tunnistatakse aina enam selle väljenduslikku ja kommunikatiivset funktsiooni (Kress 2006b: 182–183). Niisiis on tarvilik kirjalike tekstide lugemisoskuse kõrval harjutada tekstide tõlgendust, mida vahendavad teised meediumid (nt auditiivsed verbaalsed tekstid) või teised märgisüsteemid (nt tekstid

visuaalses kunstis). See eeldab teiste märgisüsteemide tõlgendusoskust.

Et tekstid võivad põhineda erinevatel tähendusviisidel on märkinud ära juba Juri Lotman. Tema järgi võib tekst koosneda printsiipsiaalselt erinevatest keeltest, näiteks sõnast ja žestist üheskoos. Ühes tekstis eri keelte segunemisega seoses kerkib esile „ümberkodeerimise, ekvivalentsuse, vaatepunktide muutuste, ühtses tekstitervikus erinevate «häälte» sobimise keeruline probleemistik“ (Lotman, Juri 1991: 274). Järelkult nõuab taolise teksti mõistmine mitmekülgsemaid teadmisi. Pedagoogika haakub vaadeldavas küsimuses ennekõike multimodaalsuse ja mitmikkirjaoskuse teooriaga. Esimene neist selgitab mitmest modaalsusest koosneva teksti tähendusloome põhimõtteid, teine oskust tegeleda mitmest modaalsusest koosnevate tekstidega (Cope, Kalantzis 2006: 5–6). Ühtlasi haakuvad need n-ö uue õpetuse (*New Learning*) ideega, mille eesmärk on kaasajastada senist kooliõpetust (vt Cope, Kalantzis 2009). Üks uue õpetuse liikumise uuendusi on seotud sooviga avardada senist kitsalt keelelise tähendusviisiga tegelemist, pöörates emakeeletundides tähelepanu ka teistele tähendusviisidele. Nimelt kui seni on kooliõpetuses tavaks eraldada kõik erinevad tähendusviisid (visuaalne kujutus kunstiõpetusele, kirjalik tekst emakeelele), siis nüüd pakub uus meedia loomuliku võimaluse mitut tähendusviisi sünteesivaks käsitluseks. (Cope, Kalantzis 2009: 203) Kuigi multimodaalseid tähendusi leidub mujalgi kui digitaalses meedias: avaramalt on tähendusloome olnud kogu aeg multimodaalne (Kress 2010: 174, NLG 2006: 29).

Multimodaalsuse teooria haakub pedagoogikaga lihtsa järelduse abil: kuna tänapäeva maailmale on omased multimodaalsed tekstid, mis ümbritsevad muu hulgas ka tänapäeva noori, tuleks õpetuses hakata pöörama tähelepanu sellele, kuidas sellises multimodaalses tekstimassiivis orienteeruda, seda kriitiliselt hinnata ning sellesse panustada. Kui lapsed saavad piisavalt vanaks, et hakata märkama televisioonis, internetis või plakatitena tänaval esinevaid reklaame, läheb neil juba vaja ka kontseptuaalseid vahendeid, et suuta neid tekste mõista ja neist laekuvaid sõnumeid mõtestada. Tuleb osata neid kahtluse alla seada ning neid hinnata. Õpilastel peaks seega arenema võime analüüsida oma elukeskkonda, näha seda alternatiivsel ja läbinägelikul moel. Selleks tuleb ümbritsevaid tekste lugeda tähelepanelikult ja kahtlevalt. (Mills 2010: 32)

Multimodaalsus rajaneb uuenenud arusaamisel tähendusloomest. Tähendusi ei mõisteta enam ainult keeleliselt, seda näitab tõsiasi, et keelekesksete tähendus- ja

kommunikatsiooniteooriate asemele on tekkinud uued, teisi modaalsusi arvestavad käsitused. (Kress 2006a: 153) Niisamuti rajaneb multimodaalsuse idee inimese füsioloogial: inimesel on erinevad tajud, mis vahendavad talle välismaailma koha erisuguseid teadmisi. Ükski taju ei tööta teistest isolatsioonis, mistõttu esinebki maailm meile multimodaalsena. (Kress 2006b: 184) See tähendab, et isegi kui varasemalt puudusid teisi tähendusviise aktsepteerivad teoreetilised käsitused, oli maailm semiootilisena siiski multimodaalne. Praegu on aga sellele tõsiasjale rohkem tähelepanu pööratud, sest muutunud kommunikatsioonivormid ja uus meedia toovad mh ka haridussektoris tähelepanu alla identiteedi kujunemise ja teadmiste omandamise küsimused (Kress 2010: 174).

Eri modaalsusega tekstidel on tähendusloomeks omad vahendid. Neid saab kasutada vastava nähtuse formaalseks kirjelduseks, mistõttu kutsutakse neid ka grammatikaks. (Kress, van Leeuwen 2006: 19–20) Grammatikaid on seega mitut liiki: keelelisi, visuaalseid, auditiivseid, žestilisi, ja ruumilisi. Nende puhul on olemuslik võime osaleda kommunikatsioonis: need peavad võimaldama vahendada olukordi ja sündmusi, suhtluses osalejate sotsiaalseid suhteid; peale selle peaks nende abil olema võimalik luua koherentseid sõnumeid (Kress 2006b: 200). Kusjuures erinevate grammatikatega on võimalik luua ja vahendada üht ja sama sõnumit. Näiteks on kategooriad „objektiivne“ ja „subjektiivne“ jälgitavad nii kirjalikus tekstis kui ka joonistusel. Esimesel puhul viitab subjektiivsusele mõni mentaalse protsessi verb, näiteks „uskuma“. Objektiivsuse puhul selline sõna puudub. Teisel juhul viitab subjektiivsusele see, et kujutist on antud edasi mingist teatud vaatenurgast. Objektiivsuse puhul selline aspekt aga puudub. (Kress, van Leeuwen 2006: 19). Teise näitena võib tuua „sotsiaalse distantsi“ kategooria, mida teksti looja ilmutab selle vastuvõtja suhtes. Kirjas võib selleks olla näiteks *meie*-vormi kasutamine: „Kahetsusega teatame Teile, et...“ vs „Teatan Teile kahetsusega, et...“. Esimesel juhul on tegu kaugema distantsiga. Teisel juhul mõjuks kiri isiklikumalt. Joonistusel võib sedasama tähendust edastada jällegi kaugus vaataja ja kujutatu vahel: kui objekti kujutatakse kaugelt, on see palju formaalsem; lähemalt distantsilt oleks kujutatu isiklikum. Visuaalselt annab sotsiaalseid suhteid edasi ka vertikaalne mõõde: kui objekt asub perspektiivi suhtes ülalpool, võib see tähendada, et sel on vaataja suhtes suurem võim; kui objekt asub perspektiivi suhtes allpool, tähendab see, et objektil on vähem võimu, see on vähetähtsam (Kress 2006a: 154). Kuigi igas näites toodud vahendid on ainuomased just vastavatele meediumitele,

osutavad nad samale tähendusele.

Kuna tähendusloome on konstruktivistlike käsitluste järgi midagi aktiivset ja individuaalset, on seda vaadeldud ka kui **disaini** (*Design*). See on multimodaalsuse ja mitmikkirjaoskuse puhul adekvaatsem sõna kui tekst / sõnum, sest viitab aktiivsele tegevusele: esiteks on tekstid on erinevatest grammatikatest kokku kombineeritud, teisalt on aga ka selle vastuvõtmine ja mõtestamine aktiivne ja loominguiline protsess (Kress 2006a: 153).

Taoline disainimine toimub niisiis algelementide ehk grammatikate pinnal. Neid algelemente kutsutakse ka avatud disainiks¹⁷ (*Available Design*), mis pakuvad tähendusloomeks võimalikku potentsiaali. Tähendusloome teine komponent on aktiivne protsess avatud disainiga ehk disainimine (*Designing*) ise. Tähendusloome põhjal valmib teadmiste konstruktsioon ehk uus tähendus, nn redisain (*The Redesigned*). Need kolm elementi on pidevas pinges ja ümberkujunemises. Avatud disaine, neid omamoodi tähendusloome ressursse ehk grammatikaid ühel või teisel moel ümberstruktureerides (lugedes, vaadates, kuulates) valmib midagi unikaalset – uus tähendus, arusaamine, algmaterjali rekonstruktsioon tähenduslooja teadvuses. Tähendus on ainulaadne, sest iga inimese mõtteprotsess on tingitud tema eelteadmistest ja muudest isikupärastest eeldustest, on sellest omakorda võimalik välja lugeda kaasaegse kultuuri mustreid, millega inimesed on lahutamatu seotud. Sellise rekonstrueerimise ehk disainimise tulemusena arenevad tähendusloojad (kuulajad, lugejad, vaatajad). (NLG 2006: 19–31) Multimodaalne disain koosneb seega erinevatest tähendusviisidest, mida kannavad vastava disaini elemendid (Kress 2006a: 153). Disainimise protsess hõlmab aga ühelt poolt algelementidest tähendusloomet teistele (kommunikatsiooni eesmärgil), kui teisalt ka konstrueeritud disaini vastuvõtmist ehk sellest n-õ enda jaoks tähenduse loomine (redisain).

Multimodaalses tekstis, milles tähendusi rekonstrueeritakse erinevate disainielementide arvel, võivad vastavad grammatikad edastada teineteist täiendavaid tähendusi. Kätkevad eri modaalsused ju tähendusloome tarvis erinevaid võimalusi (Kress 2010: 79). Nii võib mõnes reklaamis kanda verbaalne tekst mitte-seksistlikku sõnumit, aga visuaalne tekst seevastu esitada seksistlikke stereotüüpe. Seetõttu on

¹⁷ Paraku pole see eestikeelne tõlge kõige adekvaatsem, kuna ingliskeelsel sõnal on palju avaram tähendusväli. Niisamuti muutuvad kohmakaks sellest arenevad tuletised nagu „disainimine“ ja „redisain“. Seetõttu oleks vaja leida sõnale kohasem eestikeelne vaste.

oluline mõtestada igat modaalsust sellele omastest vahenditest lähtuvalt: iga modaalsus toob talle omase grammatikaga kaasa oma tähenduse. (Kress, van Leeuwen 2006: 20).

Mitmikkirjaoskus tähendab oskust tegelda mitmest modaalsusest koosnevate tekstidega. Selle arendamiseks on seega tarviklik märgata kõiki tähendusviise ning osata neid vastavalt mõtestada. Selleks pakub meile võimaluse metakeele teadvustamine. (Cope, Kalantzis 2009: 203)

Keeleline disain, mis on senises emakeeleõpetuses olnud peaaegu ainulises fookuses, hõlmab verbaalset keelt. (Lugemisoskuse objekt oli seega kitsam, puudutades vaid kirjalikku keelt. Seega peetakse keelelise disaini all silmas ka auditiivseid keelelisi tekste). Mitmikkirjaoskuse teoreetikud pakuvad keelelise disaini elementidena välja metakeele, mis toetub kriitilise tekstianalüüsi vahenditele. Keelelise disaini elementide hulka kuuluvad järgmised aspektid:

- 1) maneer (*delivery*) (intonatsioon, rõhk, rütm, aktsent jne);
- 2) modaalsus (teksti looja suhestumine edastatavasse sõnumisse);
- 3) sihilisus (protsessitüüp ja selles osalejad);
- 4) sõnavara ja metafoorsus (sõnavalik, sõnade järjekord ja tähendus);
- 5) protsessi nominalisatsioon (tegevuste, omaduste, hinnangute, loogiliste seoste nimisõnastamine või olekuteks muutmine (nt „hindama“ muutub „hindamiseks“; „saama“ muutub „võimeks“);
- 6) informatsiooni struktuur (kuidas teave on esitatud);
- 7) lauseosade sidusus (ka lausetevaheline sidusus, loogilisus (nt rinnastus ja alistus));
- 8) tekstiülene sidusus (teksti tunnuste organiseerimine (nt žanr). (NLG 2006: 25–28)

Kirjaliku keele disain tekib kirjutamisel ja lugemisel. Esimese puhul disainitakse tähendust teistele; lugemisel disainitakse tähendust iseendale. Seda võib kohata käsitsi kirjutatud või trükitud leheküljel või ekraanil. Suulise keele disain esineb aga elavas või salvestatud kõnes, mille käigus disainitakse tähendust teistele, või kuulamisel, mille käigus disainitakse tähendust iseendale. (Cope, Kalantzis 2009: 203)

Visuaalse disaini elementide hulka kuuluvad värvid, perspektiiv, esiplaani-tagaplaani kasutus, lehekülje paigutus, vaateala. Neid elemente kasutades saab luua (liikuvaid) pilte, skulptuuri, käsitööd. Auditiivset tähendust leidub muusikapalades ja heliefektides. Kuulmine ja kuulamine on aga tegevustena need, mille abil auditiivseid disaine vastu võtta ja endale mõtestada. Žestilisest tähendust kannavad järgmised elemendid / disainid: käte liikumine (nt viiped), näoilmed, vaade ja silmade liikumine, kehakeel,

kõnnak, riietumine ja mood, soeng, tantsimine, ajastus, sagedus; aga ka laiemalt tseremoonia, rituaal, käitumine. Enda jaoks saab neid mõtestada tunnete ja emotsioonide varal või mõne tegevuse mõttelise läbimängimise abil. Ökosüsteemis, ümbritsevas keskkonnas, geograafias ning arhitektuuris leiduv kannab ruumilisi tähendusi. Need seisnevad sellistes elementides /disainides nagu ligidus, vahed, küljendus, distants, territoriaalsus, arhitektuur / ehitus, tänava- ja linnavaade, maastik. (Cope, Kalantzis 2009: 203–204, NLG 2006: 26–28). Teise käsitluse järgi esineb veel ka puuteline tähenduse elemente, mis eeldab kompimis-, haistmis- või maitsemeele vahendust. Taoline disain hõlmab kinesteegiat, füüsilist kontakti, naha tunnetust (külma/kuuma, materjali või rõhu puhul), haaret, manipuleeritavaid objekte, artefakte, söögitegemist ja söömist, aroome. (Cope, Kalantzis 2009: 203–204)

Multimodaalsed disainid seovad erinevaid modaalsusi, integreerides need omal iseloomulikul moel. Tegelikult leidub igapäevaelus enamasti just viimast: kirjalik tekst on ühtlasi nii keeleline kui ka visuaalne – kusjuures arvutiekraanil paiknev tekst on viimasega seotud veelgi enam; suuline kõne on aga keeleline ja auditiiivne. Seega pole isegi keel monomodaalne, kuna ka selle mõtestamiseks kasutatakse keelelise taju kõrval ka visuaalset (Kress 2006b: 184). Ent näiteks linnaruumis liikumine hõlmab kombineeritult kõiki modaalsuseid: visuaalset ainet (liikluse jälgimine, reklaamide nägemine), lingvistilisi oskusi (tänavanimede, asutusnimede lugemine), auditiiivseid märguandeid (liiklus, kaasinimeste vestlus), žestilisi tähendusi (käitumine poes, ametiasutustes), ruumilist mõistmist (kaubamajas orienteerumine, linnaruumis tähenduslike kohtade leidmine) jne. Mõistagi on pidavalt aktiivne ka nn aistinguline ehk puuteline modaalsus, sest linnas tuleb liikuda, tunnetades ilmaolusid, linnaruumi täitvaid lõhnu, niisamuti puututakse kokku inimestega, kelle kehakeelt tuleb lugeda jne.) Seega on üsna loomulik, et inimest ümbritsevad normaalses keskkonnas multimodaalsed tähendused. (NLG 2006: 26–29)

Nimetatud elementide vaatluse tulemusel, seega ühtlasi vastava metakeele kasutamisel peaks tekkima arusaam tekstist kui konstruktsioonist (disainist), mille loomiseks on suurest hulgast variantidest valitud / kokku langenud just vastavad elemendid. Nimetatud metakeel pole aga mingi reeglitekogu, mida tuleks võtta õpilaste teadmiste või tekstide suhtes normatiivina: see pakub lihtsalt üldise struktuuri tekstide avamiseks, kuigi lähtuda tuleb konkreetsest juhtumist (sh ka kontekstist). (NLG 2006: 24)

Erinevate tekstide (disainide) koostisosade (elementide) märkamine, erinevate tähendusviiside teadvustamine peaks abistama luua dünaamilist tekstianalüüsi, mille käigus saaks arutleda olulisima – vastava teksti kasutuskonteksti, stiili, žanri või eesmärgi – üle. Pealegi, kui teadvustada metakeelt õppimise käigus, aitab see mõtestada tekstianalüüsiks vajalikke tegevusi, nii nagu mõtlemine kujuneb tõhusamaks, kui seda saadab metakognitsioon – enese mõtlemisprotsessi teadlik jälgimine (Cope, Kalantzis: 203).

Seega rõhutavad multimodaalsuse ja mitmikkirjaoskuse käsitused tekstide konstrueeritust (disaini), mis on omakorda seotud diskursusetooriatest tõukunud **kriitilise kirjaoskuse** mõistega. Funktsionaalse ja kriitilise lugemisoskuse käsitused põhinevad erinevatel epistemoloogilistel arusaamadel. Nende järgi on põhimõtteliselt teistsugune see, milles seisneb teadmine, kuidas on võimalik reaalsuse kohta teadmisi luua, ning milline on autori roll tekstianalüüsis (vt tabel 1).

Tabel 1. Funktsionaalse ja kriitilise kirjaoskuse käsituste põhimõttelised erinevused. (Kohandatud Aava 2012: 102 järgi).

Valdkond	Funktsionaalse kirjaoskuse avaram taust	Kriitilise kirjaoskuse avaram taust
Teadmine	Teadmine maailmast saadakse ratsionaalselt, eraldades fakte lugeja hinnangutest.	See, mida peetakse teadmiseks, pole loomulik ega neutraalne. Teadmine on alati ideoloogiline ning konstrueeritud teatud kogukonna diskursiivse korra järgi.
Reaalsus	Reaalsus on otseselt tunnetatav ja seetõttu keeleliselt kirjeldatav.	Reaalsuse täpne kirjeldamine keeleliselt pole võimalik, kuna keel on ajalooliselt ning kultuuriliselt konstrueeritud teatud võimuhete ülalhoidmiseks.
Autorlus	Tekstianalüüsi sisu on autori eesmärkide mõistmine.	Teksti mõistmine sõltub lugeja kultuurilisest ja ajaloolisest kogemusest.

Seega erineb kriitiline lugemine funktsionaalsest selle poolest, et lisaks teksti sisu analüüsile, küsib see laiemalt teksti konstrueerituse, mõju, eesmärgi ja konteksti üle. See, mis tekstis kirjas seisab, pole enam ainulises fookuses: niisama oluline on ka asjaolu, kuidas sellised tähendused konstrueeritakse ning missugust mõju see lugejas tekitab. Niisiis, kui funktsionaalne lugemisoskus oli küll ärgitatud kriitilisest

mõtlemisest selle üle, mis tekstis kirjas, seab kriitiline lugemisoskus objektiks teksti kui oma ideoloogia ja eesmärkidega sotsiaalajaloolisest kontekstist pärineva terviku. Küsimused, mida kriitiline lugemisoskus tekstiga tegelemisel eeldab on Katrin Aavat (2012: 103) tsiteerides järgmised:

- Missuguseid tähendusi tekstiga konstrueeritakse?
- Kuidas lugejat pannakse aktsepteerima neid tähendusi?
- Mis on teksti eesmärk?
- Kelle eesmäärke tekst teenib ning kelle maailmapilti kirjeldab ning kelle eesmärgid on välja jäänud?
- Millised on alternatiivsed maailmapildi konstrueerimise võimalused?

Eelneva taustal tuleb täpsustada, et kriitiline kirjaoskus ei tähenda mõistagi vaid kirjalike tekstidega tegelemist: mis tahes modaalsusega teksti kohta saab küsida samu küsimusi ning meedia mõju vähendamiseks pöörataksegi tähelepanu aina enam sellele, kuidas õpetada noori kriitiliselt meediat tarbima, internetis käituma ja näiteks filme vaatama. Sellest tulenevalt on arendatud välja ka spetsiifiline „meedia kirjaoskuse“ mõiste mis peaks viitama oskusele mõtestada trüki- ja elektroonilist meediat, sh filme, arvestades nende esteetilisi komponente, institutsionaalset struktuuri ja sotsiaalkultuurilist konteksti. Üks selle alaosasid on muuhulgas kriitiline vaatamisoskus. (Brown 2001: 681–682)

Multimodaalsuse teooria laiendab arusaama tähendusloomest: lisaks keelele saab semiootilise vahendina käsitleda ka teise modaalsusega elemente. Reklaam ei koosne ju ainult sõnadest, vaid ka teistest elementidest: värvil, helil, teksti visuaalsel paigutusel, selle materjalil on tähendus, mis vastuvõtjale mingit sõnumit edastab ja seega teda mõjutab. Mitmikkirjaoskus rõhutab, et tänapäeva haridus peaks hõlmama peale verbaalsete kirjalike tekstide ka teisi meediume, et need eripärased tähendusviisid ei omaks vastvõtja suhtes teadvustamatut mõju ning et neist laekuvaid sõnumeid osataks mõtestada. Kriitiline lugemisoskus on suunatud samuti just nendele teksti elementidele, mis on senises õpetuses jäänud tagaplaanile, kuid mille olulisus aasta-aastalt kasvab. Teksti sõnasõnalise sisu kõrval tõuseb samavõrra oluliseks keel, mis seda vahendab: mitte see, *mida* öeldakse, vaid viis, *kuidas* seda tehakse. Küsitakse selle järele, mida taoline ütlemissuviis omakorda ütleb, sedapuhku implitsiitselt: mis on öeldu ja teksti üldisem eesmärk, millist mõju see lugeja suhtes omab?

3.3. Aktiivõpe lugemis- ja mitmikkirjaoskuse valgusel

Teksti lugemine, kuulamine, vaatamine ei ole nii lihtsad protsessid, nagu see moodsamaid õppemeetodeid ja nende eelised tutvustavate käsitluste põhjal võib tunduda. Näiteks võib raamatust „Aktiivõppe meetodid“ jääda mulje, nagu lugemine, kuulamine või vaatlemine polegi päris tegevused: „Sageli õpivad õpilased paremini midagi tehes kui lugedes, kuulates või vaadeldes“ (Salumaa jt 2004:7). Tõsi, ainult õpikut lugedes, õpetajat loengut kuulates või pilte vaadates jääb suhteliselt vähe infost meelde – sellele osutab muu hulgas klassikaline Edgar Dale'i kogemuse koonus ja selle kõikvõimalikud edasiarendused (vt Cisco 2008: 4–6). Ent nagu selgus eelnevatest alapeatükkidest, ei koosne tegelik teksti vastuvõtmine lihtsatest ja ühetaolistest protsessidest. Pealegi on osaoskused ja erinevad tähendusviisid ülesannetes tihti omavahelises koostöös. Kui arvestada, et loetu, vaatamise või kuulamise juures mängivad rolli varieeruvad situatsioonid, eripärased tekstid ja aspektid, ei ole ülesanne enam niisama lihtne ja haakub samuti aktiivõppega.

Mis tahes tekstiga kokkupuutumist määravad teksti eripärade kõrval ka „tekstile reageerimise mehhanism“ (Iser 1990: 2090). Selles seisneb fenomenoloogilise kunstiteooria ja retseptiooni esteetika alustala (vt lk 10). Nagu selgus peatükis 2.2., on kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ tarvis vaja luua tingimused õpilase aktiivseks mõttetööks, mis võimaldaks erinevaid tekste tõlgendada, võrrelda, seostada ja tehtust järeldusi teha. Ollakse ju tänapäeval seisukohal, et tekstis ei seisa tähendus mingil ainulisel ja kivilinenud kujul, vaid lugejal tuleb seda aktiivselt konstrueerida (Snow 2002: 32). Veelgi enam, fenomenoloogilise kunstiteooria järgi on väärtuslik kirjandusteos loodudki sel moel, et see „rakendaks tegevusse lugeja kujutlusvõime, tehes talle ülesandeks kõik ise välja töötada“ (Iser 1990: 2092). Seega peab lugemine olema „aktiivne ja loov“ (Iser 1990: 2092). Vastasel korral, kui teksti pole piisavalt või on seda just liiga palju, ei paku lugemine naudingut ja lugeja keeldub kaasa mängimast (Iser 1990: 2092). Seega on lugemist mõistatud siin loova ja aktiivse tegevusena, omamoodi mänguna, millel on oma reeglid ning kus on jäetud ruumi mõlemapoolseks (teksti ja lugeja) panuseks.¹⁸

Seetõttu on igasuguste tekstide tõlgendamine, sh ka kirjaliku teksti lugemine teatud

¹⁸ Kuigi siin käsitletakse üldistes raamides aktiivõpet, rajaneb ka interaktiivne õppekäsitlus tõdemusel, et lugemine ja kirjutamine on interaktiivsed tegevused, kuna „[t]ähenduseni ei jõuta passiivselt, vaid see luuakse aktiivselt“ (Buehl 2002: 11).

eesmärgil konstruktivistliku õpikäsitluse ja aktiivsuspedagoogikaga tihedalt seotud. Selle peamine mõte tõukub ju veendumusest, et teadmisi ei ole võimalik otseselt üle kanda, sest õpilaste passiivne roll ei võimalda nende teadmiste omaksvõttu. Selle asemel toetatakse ideed, et õppimiseks on vaja õpetajal luua vastavad õppetegevuslikud situatsioonid, milles tegutsedes tuletaksid õpilased teadmised ise. (Kikas 2013: 71) Et tekstidega tegelemine on sisuliselt aktiivõppele omane, näib eriliselt paika pidavat multimodaalsete tekstide puhul: siin tuleb seostada tähendusi erinevatest märgisüsteemidest.

Lugemisprotsessi olemuslikku aktiivsust illustreerib ka klassikaline Roman Jakobsoni suhtlusskeem (vt joonis 3), mis asetab tekstid teadete rolli, kommunikatsiooniakti keskmesse. Selle järgi saab vaadelda tekstide vastuvõtmist (lugemist, kuulamist, vaatamist) kui kommunikatsiooniakti.¹⁹



Joonis 3. Roman Jakobsoni suhtlusskeem (Jakobson 2012: 1736).

Jakobsoni järgi osaleb mis tahes suhtlusteos saatja (kirjutaja, joonistaja, kõneleja vm), kes edastab vastuvõtjale (lugejale, vaatajale, kuulajale) teate (kirjutise, pildi või kõne). Selle toimimiseks on vaja konteksti ehk referenti, mida „vastuvõtja on võimeline haarama“, koodi mida mõlemad osapooled jagavad, ning kontakti, mis kujutab füüsilist ja psühholoogilist sidet suhtluses osalejate vahel.

Nendest komponentidest tulenevalt on keelel vastav arv ülesandeid.

- 1) Referentsiaalne ehk osutav ülesanne on orienteeritud kontekstile. See on paljude teadete peamine ülesanne, kuid neis võib osaleda lisaks veel ka teisi funktsioone.
- 2) Emotiivne ehk ekspressiivne ülesanne on orienteeritud saatjale; sellega väljendab saatja oma suhtumist sellesse, millest kõneleb. Samuti tekitab see

¹⁹ Kunstilise teksti aetas omamoodi kommunikatsioonimudelisse juba Mihhail Bahtin. Tema järgi tagab see, et vastuvõtja dekodeerib informatsiooni alati mõnevõrra erinevalt, kui saatja seda mõelnud oli, sõnumi loovuse ja protsessi aktiivsuse (Lotman 1987: 11).

mulje emotsioonist.

3) Konatiivne ehk kõnetav funktsioon on seotud saatjaga. Siia kuuluvad näiteks lausetüübid: väit-, küsi-, käsk-, soov- või hüüdlause.

4) Faatiline ehk kontaktine ülesanne on seotud kontaktiga kahe osapoole vahel. Seda võib püüda katkestada, pikendada või kontrollida. Siia kuuluvad mitmed suhtlusvormelid.

5) Metakeeleline ehk tõlgitsev funktsioon on orienteeritud koodile. See ilmneb, kui saatja ja/või vastuvõtja kontrollivad, kas nad kasutavad suhtluseks üht ja sama koodi.

6) Poetiline funktsioon on orienteeritud „teatele tema enda pärast“ (Jakobson 2012: 1740). Ühtlasi kujutab just see kunsti peamist (kuid mitte ainsat) funktsiooni. Muus keelelises tegevuses (nt artiklites, reklaamis vms) on sel toetav osa, panustades näiteks mõne lause või stseeni vms mõjukusse ja tõhususse. (Jakobson 2012: 1735–1741).

Aktiivne õppeprotsess peaks seega tooma õpilase ette võimalikult erinevad keelelised funktsioonid, mida omakorda võimaldavad ühtlasi mitmekesised tekstid. Nagu multimodaalsuse peatükist nähtus, ongi reaalsete õpilast igapäevaselt ümbritsevate tekstide keel väga mitmekesine. Sellele, millistele funktsioonidele seejuures suurem rõhk panna, annab juhiseid gümnaasiumi õppekava ja eesti keele riieksam. GRÕK sätestab lugemisoskuse kaks eesmärki: õpilased peavad kujunema 1) kriitiliseks teabekasutajaks ja 2) esteetilisi väärtusi mõistvaks isiksuseks (GRÕK, lisa 1: 5). Niisiis seondub GRÕK-i lugemisoskuse eesmärk pigem kriitilise kirjaoskuse mõistega (vt lk 49). Kuid dokumendis mainitakse eesmärgina ka funktsionaalse lugemisoskuse arendamist (GRÕK, lisa 1: 4). Eesti keele riieksamit eristuskiri rõhub samuti just viimasele, kuna selle kaks osa on määratud testima vastavalt „funktsionaalset lugemise- ja kirjutamisoskust“ (Eristuskiri 2014: 14). Seetõttu on vaja osata tõlgendada funktsionaalse kirjaoskusega nii tekstis paiknevat teavet, mis seisneb keele referentsiaalse ülesande tuvastamisel, kui mõtestada ka selle eesmärki ja mõju, mis seisnebki teksti kriitilises lugemises. Viimane on seotud keele poeetilise ülesandega, kuna keel mõjutab omakorda teate sisu ja teksti eesmärki.

Kuna teate sisu ja esteetika on tegelikult tihti lahutamatud, näib kõige mõttekam tegeleda nende eesmärkidega tekstide varal, kus esinevad referentsiaalne ja poeetiline funktsioon loomuomaselt ühekoos. Selleks sobib kunstiline tekst: see toimib kui mäng,

korraga praktilise ja tingliku mudeli raames. Seda ei tohi võtta liiga kergeusklikult, taandades seda referentsiaalsele osutusele ja samastades seda tegelikkusega, ega ka liiga kergekäeliselt, pidades seda praktilise maailma suhtes sisutühjaks, taandades seda esteetiliseks ilutsemiseks, kuna sel moel läheb kaduma ilukirjanduse keele tuumakus. (Lotman, Juri 1991: 25; Merilai 2003: 166–167). Kui näiteks luuleteksti fonoloogilistele üksustele vastavad oma semantilised sekventsid, siis võib proosas poetikas kohata „veelgi keerukamaid probleeme“, nagu mitmed metonüümia struktuurid ja metafoorid (Jakobson 2012: 1763). Ilukirjandus pakub seega viljakat õppematerjali – ning mitmetähenduslik pole ainult teade ise, vaid ka saatja ja vastuvõtja. Nimelt on lisaks autorile ja lugejale suhtlussituatsiooni teisel tasandil ka jutustaja / lüürilise kangelase „mina“ ning mõnikord ka žanrist tulenevalt (nt palve või kiriromaani puhul) „sina“ või „Teie“. (Jakobson 2012: 1757–1758) Lisaks sellele figureerib proosas tegelaste omavaheline suhtus (nt dialoog). Poetiline funktsioon annab seega tekstile mitmetähenduslikkuse, mille tundma õppimine võimaldab paremini mõista polüsemiootilist maailma üldiselt kui ka ilukirjandust ja teist tüüpi tekste.

Nii on ilukirjanduslikes tekstides sisalduv teave (referentsiaalsus) põimitud olemuslikult poeetilise ja fiktsionaalsusega. Seega tähendab ilukirjandusliku tekstiga tegelemine:

- 1) selle esmase sisuga tegelemist (keele referentsiaalne ülesanne), mille abil loetakse teksti funktsionaalselt;
- 2) selle poeetilise tasandiga tegelemist (keele poeetiline ülesanne) ning selle kaudu teksti n-ö sekundaarse sisu ehk kriitiliste järeldusteni jõudmist, mis saavutatakse kriitilise lugemisoskuse abiga.

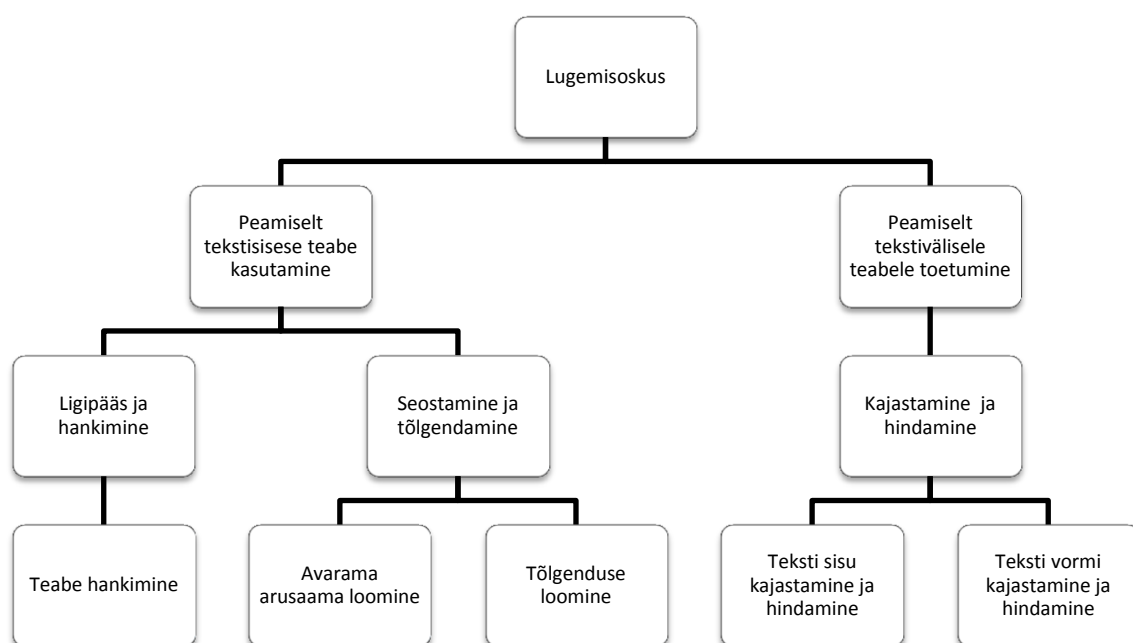
Erineva funktsiooniga tegelemine eeldab omi võtteid ja meetodeid, mistõttu keskendungi neile eraldi alapeatükkides. Meetodi valikul ja ülesande koostamisel tuleb aga tihti eri osi kombineerida, sest paljudes tekstides esineb mitu funktsiooni koos ning ühtlasi tuleks neile kõigile tähelepanu pöörata. Kõik lähtub niisiis õppe-eesmärgist ja selleks valitud tekstist.

3.3.1. Aktiivõpe tekstide referentsiaalse funktsiooniga tegelemisel

Tekstide puhul, mille juures käsitletakse peamisena selle referentsiaalset ülesannet, saab õppemetoodika puhul tugineda PISA testide lugemisülesannetele. Nendega testitakse seda, kui kiiresti ja täpselt suudab õpilane mingist tekstist leida otsitavat infot ning seda

vastavalt töödelda: sellega käivitub õpilase funktsionaalne lugemisprotsess. Kuna neis ülesannetes kasutatakse mitmekesist lugemismaterjali, ilma et mingi tekstitüüp või selle valdkond domineeriks, on siin määravamaks lugemise eesmärkidest tulenevad strateegiad, mitte aga niivõrd mingi teksti enda spetsiifika.

PISA funktsionaalset lugemisoskust hindav test lähtub oma ülesannete koostamisel mitmest põhimõttest, millest on ülesannete liigitamisel olulisim **lugemise aspekt**. See tähistab strateegiat, eesmärki ja lähenemist, kuidas siseneda teksti ning liikuda selle eri osade keskel või vaadeldava teksti teiste samasuguste seas. (Siin pole enam tegu füüsiliselt või visuaalselt nähtava tunnusega nagu eespool kirjeldatud navigeerimisvahendite puhul (vt lk 22)). Aspektid on niisiis omamoodi lugemisoskuse ülesanded. Iga aspekti puhul võib olla kergemaid ja raskemaid lugemisprotseduure, mistõttu ei tingi aspekti tüüp veel seda, kui keeruline see ülesanne on. Kuigi täpsemaid aspekte on kokku viis, määratletakse neid avarmate kategooriate alusel, vastavalt sellele, milliseid kognitiivseid protsesse need esile kutsuvad (vt joonis 4).



Joonis 4. Lugemisoskuse aspektid. (OECD 2013: 67)

Teabe hankimine (*retrieving information*) on seotud eeskätt teatud informatsiooni otsimisega tekstist ning seda määratletakse **ligipääsu ja hankimise** kategooria kaudu.

„Hankimine“ kirjeldab seejuures informatsiooni valimise protsessi, „ligipääs“ aga vajaliku informatsiooni leidmist, kus otsitav teave peitub. Toimingud võivad olenevalt teksti meediumist erineda (nt trükisõnalisel tekstis võib olla kogu informatsioon korraga antud, samas kui hüpertexti puhul tuleb eri osade vahel liikuda.) Teabe hankimise aspekt esineb näiteks tööpakkumises esitatud üksikasjade fikseerimisel, väidet toeava või ümberlukkava fakti tuvastamisel, raamatukogus vajaliku teaviku leidmisel. (Puksand 2014a: 78; OECD 2013: 66–67) Selline aspekt haakub hästi ka infokirjaoskuse (kui funktsionaalse kirjaoskuse alaliigi) funktsiooniga (vt Pandis, Vernik-Tuubel 2005: 166–167).

Avaram arusaama (*forming a broad understanding*) ja tõlgenduse loomine on seotud eeskätt tekstis esinevate seoste märkamisega, teksti sisust arusaamisega ning need moodustavad kokku **seostamise** (integrate) ja **tõlgenduse kateooria**. Avaram arusaam (või ka „loetu põhisisu mõistmine“, nagu seda on tõlgitud Helin Puksand (vt Puksand 2014a: 78)) tähendab teksti kui terviku mõistmist. Kateooria nimetuses toodud „seostamine“ tähendab tekstis esinevate informatsioonikildude vaheliste seoste tuvastamist olgu sarnasuste või erinevuste, peamise teema-sõnumi või teksti primaarse eesmärgi tuletamise abil. Selleks kasutatakse väidetele toe otsimist, nende korrastamist, teabe võrdlemist, vastandamist. „Tõlgendus“ kirjeldab aga „teksti varjatud tähenduste avamist“ (Puksand 2014a: 79), tuvastades tekstis kasutatud eeldusi või tehtud vihjeid. Tõlgendamine võib põhineda mõnest detailist järelduste tegemist terviku kohta: nt mõne sõna või fraasi kaudu teksti teatud nüansi avamist. Siia alla võivad kuuluda ka järelduste tegemine autori kavatsuste kohta. Seostamine ja tõlgendamine on olemuselt isiklik ja interaktiivne. Sellist tüüpi ülesandeid teevad raskemaks taas mitmed asjaolud: tõlgendusprotsessi tüüp (võrdlemine on kergem, vastandamine raskem), tähelepanu vajavate teabeüksuste hulk, kogu informatsiooni hulk ja keerukus, teksti iseloom (tuttavlikkus, abstraktsus, pikkus, keerukus), teksti kujundus (esitatud informatsiooni nähtavus korruga või osakaupa). (Puksand 2014a: 78–79; OECD 2013: 67–68).

Teksti sisu ja vormi kajastamine ja hindamine on seotud tekstiväliste teadmiste, ideede ja hoiakutega ja oskusega seda loetuga seostada ning need moodustavad kokku **arutluse ja hindamise** kateooria. Nimetatud üldises kateoorias toodud „arutlus“ tähendab isiklike kogemuste, teadmiste võrdlemist, vastandamist, tekstis esinevate väidetega ning nende kohta hüpoteeside loomist; „hindamine“ tähendab aga teksti osas või selles esitatud väidete üle otsustamist lähtuvalt tekstivälisest hoiakutest-nõuetest.

(Puksand 2014a: 78–79). Teksti sisu kajastamine ja hindamine tähendab seejuures tekstis esineva teabe seostamist tekstivälise (teistest allikatest pärineva) teadmisega. Teksti vormi kajastamine ja hindamine tähendab aga tekstist distantseerumist, selle objektiivsemat hindamist ning selle implitsiitse struktuuri ja vormiliste tunnuste üle otsustamist. Tuleb osata hinnata, kui veenev on olnud teksti autor mõne tunnuse kujutamisel või kui edukas lugeja mõjutamisel: siin pole olulised ainult subjektiivsed tundmused, vaid oma arvamuse tõestamine keeleliste tõenditega. Digitaalses inforuumis tähendab see ühtlasi informatsiooni täpsuse, kvaliteedi, autorsuse ja usaldusvääruse üle otsustamist. (OECD 2013: 68) (See aspekt lähendab taolise sihiga ülesandeid samuti infokirjaoskuse funktsiooniga.) Tihti tuleb nende ülesannete käigus lugejal kaitsta tekstis esitatud seisukohti, isegi kui need lähevad vastuollu nende enda arvamusega. Selleks tuleb mõista tekstis esitatud väiteid ja nende tõendeid. Ülesande teevad keerulisemaks arutus- ja hindamistüüp, millest lihtsamad on seoste loomine, raskemad selgitamine ja võrdlemine ning kõige keerukamad oletuste tegemine ja hindamine. Ülesannet raskendab ka see, kui keerulisi (spetsiifilisi) või kergeid (üldtuntud) teadmisi lugejalt oodatakse. Samuti määrab ülesande taset teksti iseloom (abstraktsus, pikkus) ning see, kui võrd sügavuti tuleb teksti ülesande lahendamiseks mõista. (Puksand 2014a: 78–79; OECD 2013: 68).

Seega on ülesandeid oma tüübilt võimalik jaotada ligipääsu ja (teabe) hankimiseks, seostamiseks ja tõlgendamiseks, arutluseks ja hindamiseks ning eelnevatest tüüpidest moodustunud kompleksiks. Tegelikuses on aga kõik funktsioonid omavahel seotud: informatsiooniühikuid saab seostada vaid siis, kui neile on tagatud ligipääs, teavet ei saa hinnata enne kui seda pole tõlgendatud. Aspekte on vaja aga eristada selleks, et märgata, milliseid toiminguid on vaja funktsionaalse lugemise käigus teha ning kui edukalt lugejad nende eesmärkide täitmisel on. Kui siiski soovitakse hinnata üht konkreetset kategooriat, tuleb sellele panna ülesandes suurem rõhk. Komplekssetes ülesannetes on erinevatele kategooriatele vastavad toimingud lahutamatult seotud (OECD 2013: 68–69).

Testis eristatakse raskusastmeid, mis tähendab, et igale ülesandetüübile on omased teatud toimingud keerulisemal või lihtsamal tasemel. Alljärgnevas tabelis (vt tabel 2) rühmitasin need toimingud vastavalt ülesandetüübile, kusjuures iga ühisnimetaja alla on koondunud kõikide raskusastmete tegevused, v.a. need, mis jäävad allapoole lugemisoskuse baastaset (vt Tire jt 2013: 79).

Tabel 2. Ülesandetüübid neile vastavate toimingutega. (Kohandatud Tire jt 2013: 75–76; OECD 2013: 79 järgi).

Ülesandetüüp	Täpsem iseloomustus (toimingud)
Ligipääs ja hankimine	<p>Ühe, mõne üksiku või mitmete infoüksuse leidmine, mis võivad vajada järeldamist või mitmete tingimustega arvestamist; infoosade rühmitamine, täpne analüüs ja selles sisalduvate märkamata detailide tähelepanemine; infoosade olulisuse üle otsustamine.</p> <p>Digitaalse lugemise puhul: selge määratluse ja tuttava kontekstiga teabe leidmine; väheste või mitmete veebilehtede vahel navigeerimine; internetipõhiste navigeerimistööriistade (nagu rippmenüüde) kasutamine; selgete või vähest järeldamist nõudvate juhiste järgimine; lihtsate kategooriate loomine, juhul kui ülesanne pole selgelt sõnastatud, selgetele kategooriatele vastavate näidete äratundmine</p>
Seostamine ja tõlgendamine	<p>Teksti peamõtte äratundmine; ühe või mitme võõra sisu või vormiga teksti detailne (ja täpne) või vähemdetailne mõistmine; (pika ja keerulise) teksti detailse mõistmise demonstreerimine; teksti üksiktunnuste võrdlemine ja vastandamine, nendevaheliste seoste äratundmine ja mõistmine; teksti kui terviku taustal või selleni jõudmiseks keelenüansside (üksiku sõna, fraasi, stiili vm) tõlgendamine; piiratud ja raskesti silmatorkava teabega tekstiosa tähenduse tõlgendamine; tõlgenduse eesmärgil tekstist järelduste tegemine; tekstis leiduvate teabeüksuste võrdlemine, vastandamine või kategooriateks jaotamine; teksti tõlgendamine toetudes üldisele teadmisele või lähtudes konkreetsest tekstist; kategooriate mõistmine ja kasutamine võõras kontekstis; teabe lõimimine rohkem kui ühest tekstist; olemasolevas võistlevas teabes tundmatute ideedega tegelemine; tõlgenduse nimel abstraktsete kategooriate loomine.</p> <p>Digitaalse lugemise puhul: selgesti määratletud ja tuttava kontekstiga teabe tõlgendamine, informatsiooni detailne analüüs, mitmesuguse vorminguga teabe lõimimine ja detailne tõlgendamine, teaduslikust või tehnikaalasest kontekstist pärineva keerulise teabe tõlgendamine selgesti määratletud kriteeriumite abil; võõrast kontekstist pärineva ja ebaselgust sisaldava informatsiooni analüüs.</p>
Arutus ja hindamine	<p>Mitmete tekstist tulenevate ja tekstiväliste teadmiste vahel seoste leidmine, toetudes isiklikule kogemusele ja hoiakutele; võõra sisu ja vormiga teksti täielik ja detailne mõistmine; teksti tunnuste hindamine, tekstis esitatud väidete seostamine ja võrdlemine eluga, nende seletamine; tekstist arusaamise tõestamine kasutades tuttavaid, igapäevaelu teadmisi; teksti kohta hüpoteeside loomine või selle kriitiline hindamine, toetudes (tekstivälistele) formaalsetele, avalikele või süvendatud teadmistele.</p> <p>Digitaalse lugemise puhul: terviklikult esitatud teksti hindamine; tuttavast, isiklikust ja praktilisest kontekstist pärineva teksti hindamine; võõrast kontekstist pärineva ja ebaselgust sisaldava informatsiooni hindamine; teksti hindamise eesmärgil hindamiskriteeriumite loomine; mitmest allikast pärineva informatsiooni hindamine.</p>

Teistes allikates on funktsionaalset lugemisoskust treenivate meetoditena nimetatud näiteks teksti peamõtte ning seda toetavate ja kinnistavate näidete leidmist, märksõnade väljakirjutamist, faktide ja arvamuste allajoonimist. Tõdetakse ka lugemisoskuse rolli paljudes eeltööülesannetes, mis on samuti olemuselt aktiivõppemeetodid: nt ettekannete pidamine, koosolekutel osalemine, väitlemine, argumenteerimine. Pealegi lõimivad erisuguse sisuga tekstid teadmisi eri õppeainetest ja eluvaldkondadest: ka see soodustab õpilasepoolset aktiivsust, kuna selle varal konstrueeritakse oma teadmisi maailmast. (Ehala jt 2014: 57).

Ometi tuleb silmas pidada, et tekstid, mida kasutatakse funktsionaalseks lugemiseks ja referentsiaalse ülesandega tegelemiseks, on samuti konstrueeritud ja neiski kasutatakse mõjutusvahendeid. Viimast tihti hoopis kaalukamatel põhjustel kui ilukirjanduses kummastusefekti loomine: „kõne, igapäevavestlus, ajaleheartiklid, reklaamid, teaduslik traktaat – kõik need võivad juhinduda esteetilisest kaalutlustest, kanda esteetilist funktsiooni ning kasutada sageli sõnu iseeneses ja iseenese pärast, mitte pelga osutusvahendina“ (Jakobson 2014: 242). Kui jälgida reklaami puhul vaid selle sõnasõnalist teavet, teadvustama selle esteetilisi mõju, võib jääda mõistetamatuks, milles seisneb selle mõju lugejale. Seetõttu tuleks õppida poetilise funktsiooni toimimist tundma selle loomupärasest keskkonnast – kunstilises tekstis –, et suuta seda siis kriitilise lugemise abil jälgida ka mujal.

3.3.2. Aktiivõpe tekstide poetilise funktsiooniga tegemisel

Ka kunstilises tekstis on võimalik otsida selles peitvat esmast teavet, ent siin on see olemuslikult seotud keelega, mis seda vahendab.²⁰ Jakobsoni järgi on kunstilises tekstis teabe edastamisest ehk selle referentsiaalsest funktsioonist tähtsam selle poetiline funktsioon.²¹ Seetõttu ei saa lähtuda lugemise aspektist, vaid oma lähendamises tuleb arvestada nende tingimustega, mida seab loetav tekst. Selle tehnilist olemust – keelt – ei tohi jätta tähelepanuta, kuna see koosneb alati „sptsiiifilistest esteetilisest ja retoorilistest strateegiatest“ (Chambers, Marshall 2006: 24). See tähendab ühtlasi, et kunstiteose „osutuseni“ ei saa kunagi jõuda ilma poeetika analüüsita. Et mõista, mida ja

²⁰ Kui referentsiaalse funktsiooniga tegelemine põhineb PISA testidel ja neis tehtavad ülesanded on mõeldud peaaegselt põhikooliõpilasi, puudutab käesolev peatükk pigem gümnaasiumi kirjandusõpetust. Ka vastav kursus ja õppelement on mõeldud eeskätt 11. või 12. klassile. Üldised põhimõtted ja teatud meetodid on rakendatavad siiski ka põhikoolis.

²¹ Samas tuleb meeles pidada, et kunstiteos ei ammendu oma poetilise funktsiooniga: kõige suurem kaal võis sel olla küll ajal, mil maksis „kunst kunsti pärast“-põhimõte, ent siiski oli kirjandusel mitmeid teisi funktsioone, jäädes seotuks näiteks filosoofiaga. (Jakobson 2012: 242)

miks on kunstilises tekstis öeldud, tuleb õppida ilukirjandusele lähenema seda konstitueerivaid detaile ja struktuure analüüsides (Chambers, Marshall 2006: 19–25). Siin ei ole enam vaja kasutada kiirlugemise nippe, et jõuda mingi informatsioonini võimalikult ruttu – oluline on mitmekihilise teksti sügavam mõistmine (Linkon 2011: 11). Seega tuleks kirjandusõpetuses kasutada ära ilukirjandusliku teksti potentsiaali ning arendada funktsionaalse lugemise kõrval ka kriitilist kirjaoskust.

Ilukirjandusega tegelemisel soovitatakse rohkem **näitlikustamist**. Õpetaja ei tohiks pelgalt teoretiseerida nende oskuste ja tehnikate üle, mida õpilane peaks omandama, vaid neid tuleks õpilasi suunates ette näidata. (Showalter 2005: 55) Õigupoolest olekski õpilasi aktiveerivam ja neile intellektuaalselt sobivam n-õ induktiivne protsess, mis algab näitest ning liigub siis seletuse suunas. Kuid järeldesteni jõudmine vajab juhendamist. (Chambers, Marshall 2006: 129) Juhendamisel tuleks lähtuda õpetaja enese teadmiste kujunemise protsessi: analüüsides mingit tõlgendust, tuleb käia samm-sammult läbi see teekond, mida selleni jõudmiseks vaja oli, ning ehitada selle põhjal teatavad strateegiad. Neid siis klassis eksplitseerides, antakse õpilastele ette teetähised, kuidas ise tekstile läheneda. (Linkon 2011: xiv)

Taoline strateegiate eksplitseerimine ei pruugi olla esitatud loengu vormis, vastupidi, õpetaja võiks selle varustada vastavate küsimuste või ülesannetega. Nende esitamine peaks võimaldama õpilastel liikuda kirjandusteose lugemise, analüüsi ja tõlgenduse käigus küllaltki fikseeritud rajal. Sel moel liigutakse sihile aina lähemale ning õpilaste mõttetöö kannab eeldatavasti ka vilja – eriti kui oma tegevuse üle pidevalt reflekteerida. Kui selline küsimustega suunamine on suuline, tuleks julgustada õpilasi seda mõttearendust üles märkima, kuna see võimaldab hiljem vaadelda seda kui ühe arutluskäigu selgroogu, ühtlasi ka seda, kuidas igale teose kohta käivale väitele tuleks leida vastav tekstinäide. See treenib õpilaste õpioskuseid, eriti analüüsi- ja argumenteerimisvõimet. (Chambers, Marshall 2006: 131)

Klassiülene arutelu on muidugi vaid üks variante – ka kirjaliku ja iseseisva töö puhul tuleks õpilasi samal moel suunata. Näiteks kahe teksti võrdluseks, tuleks anda ette kriteeriumid, mille järgi sarnasusi-erinevusi leida. Sel moel tuleks õpiprotsessi toetada läbi kõikide etappide, jagades juhtnöörid näiteks neljaks erinevaks grupiks: „tõlgendus ja tõendid“, „ideede mõistmine“, „ideede üle arutlemine“ ja „kirjutamine“ (Chambers, Marshall 2006: 133). Seda protsessi peaks saatma hiljem ka tagasiulatuva pilk, mille käigus mõtestaks õpilane enda jaoks lahti, miks üks või teine osa vajalik oli, mille puhul

läks kõige rohkem aega, mis oli kõige raskem. Selline harjutamine koos seda saatva metakognitsiooniga süvendab õpilastes ka hilisemat iseseisvat õpiprotsessi, ilma et juhtnööre enam vaja oleks. (Chambers, Marshall 2006: 132–133)

Kui selline peaks välja nägema õppeprotsessi üldine skeem, siis missuguseid konkreetsemaid tegevusi see hõlmab? Üks sobivamaid õppeprotsessi käivitajaid on **lähilugemise meetod** (Showalter 2005: 55; Chambers, Marshall 2006: 35). Üldiselt ei mõelda kooli kontekstis selle ranget uskriitilist tähendust, kuna see välistaks kõik tekstivälise – teadmised ajaloost ja ideoloogiast. Ometi jääb peamine rõhk samaks: see on aeglase tempoga lugemine, mille käigus püütakse end vabastada omamoodi jutustuskunsti maagiast, pöörates tähelepanu keelele, kujunditele, allusioonidele, süntaksile, intertekstuaalsusele ja vormile. See asetab lugeja aktiivsesse teksti vastuvõtuvõtu rolli, kinnitades seega õpilases teadmist, et kirjandusteose analüüs ei ole iseenesest mõistetav või intuiitivne, vaid põhineb konkreetsetel lausetel, kujunditel. (Showalter 2005: 98) Üldisema eesmärgina võiks lähilugemise kaudu jõuda õpilasteni arusaam, et „lugemine on alati kriitiline tegu“ (Linkon 2011: xii) – tähtis on seega teha seda teadvustatult ja oskuslikult.

Lähilugemine ei tule iseenesest: vastupidi, igapäeva elu sunnib palju ebaolulisi detaile kõrvale lükkama, et jõuda lühemaid teid pidi meid huvitava tähenduseni. Kirjandustekst on see-eest kompleksne nüansi- ja varjundirikas tekst, kus tuleb pöörata hoolega tähelepanu kõigele, mis seal seisab. Teksti vastuvõtt ei tohiks olla igapäevaselt automaatne (vt lk 14), vastupidi – „seda [tajumisprotsessi] tuleb pikendada“, et sõnu lihtsalt ei tuntaks ära, vaid neisse jõuaks ka omal moel sisse elada (Šklovski 2014: 23). Seega tuleb lähilugemistehnikat õpilastele õpetada ning selle sisuline õpetamine võtab aega. (Chambers, Marshall 2006: 51)

Kuid lähilugemine pole eesmärk omaette, vaid see peaks olema esimene samm kirjandusteksti mõistma õppimisel. Lugemise pinnalt tuleks järgmisena jõuda sisuliste tõlgendusteni. Selleks tuleks analüüsi kõrvale arvestada ka teksti sotsiaalajalooliste tingimustega ning selle retseptatsiooniga. Tuleks mõelda ka sellele, miks võib retseptatsioon olla aja jooksul muutunud, ning hinnata, milline võiks olla teksti olulisus käesoleval hetkel. (Chambers, Marshall 2006: 35). Tähtis on, et selle käigus õpiksid õpilased saama aru tekstis leiduva teabe ja selle tõlgendamise erinevusest ning mõistma, mis on viimase eesmärk (Linkon 2011: xii). Neid tõlgendusi tuleb õppida ka kirjalikult või suuliselt veenvalt väljendada, toetades oma väidet illustreeriva tekstinäite või muu

põhjendusega.

Niisiis koosneb selline hermeneutiline protsess üksteisega kattuvatest osadest – teksti analüüsist, tõlgendusest, hindamisest ja kommunikatsioonist. Selline tegevusahel tähendab pidevat fookusevahetust: kord lähenetakse tekstile, siis võetakse jälle distants, et selle kui terviku üle mõtiskleda, siis aga pöördutakse teiste tekstide poole, tehakse märkusi, et siis jälle teksti uue pilguga üle lugeda jne. Seda võib pidada kriitiliseks protsessiks, kuna selle tulemusel valmib **kriitika**: loetu suhtes võetakse (tekstianalüüsi ja -tõlgenduse abil) kriitiline hoiak ning sellele leitakse ka sobilik väljund. Seega võib kirjeldatud kriitilise protsessi võtta kokku kolme olulisema eesmärgiga, mille täitmisele peaks olema õppetegevus (ülesanded, juhendamine) suunatud: 1) ilukirjandusliku teksti lähilugemine; 2) loetu kriitiline hindamine (selle tarbeks ka tekstivälise teabega tutvumine, selle uurimine); 3) tekkinud teadmiste, mõtete, arusaamade, otsuste suuline või kirjalik väljendamine. (Chambers, Marshall 2006: 36–37, 47–48).

Põhimõtteliselt samasugust tegevusliini soovitab ka Andrus Org, kelle järgi tuleks alustada (peale õpilases huvi äratamist) tekstikeskse analüüsiga, seda siis tõlgendada ning liikuda „tekstivälise taustade, ülevaadete ja seosteni“ (Org 2012a: 2). Tekstisiseste ja -välise tasandite vahel peaks otsima võimaluse piires ka seoseid, unustamata seejuures lugejat, kuna see aitab õpilasi aktiveerida ja siduda loetavat teksti tema enda elukogemustega. (Org 2012c: 1, 2012a: 2). Õigupoolest soovitatakse lugeja tasandilt isegi alustada, arvestada õpilase intellektuaalsuse ja talle tuttava sotsikultuurilise keskkonnaga, kuna see aitab õpilasel tekstiga suhestada (Showalter 2005: 64; (Chambers, Marshall 2006: 128–129).

Kirjandusõpetuse meetoditest kõneldes on märgitud, et nende jaotamine õpilas-, aine- või õpetajakeskseks ei ole kuigi viljakas²². Kuna kirjandusõpetuse protsess peaks kulgema sel moel dialoogis, nõuab see mõistagi kõiki osalisi: õpetamine algab sealt, kus õpilased oma väärtuste, oskuste ja teadmistega paiknevad ning lõppeb seal, kuhu nende pädevuste areng välja kujuneb. Vahepealset protsessi aitab esile kutsuda õpetaja, kes kavandab õpiteekonna võimalikud rajad. (Chambers, Marshall 2006: 134) Seetõttu näib kõige produktiivsem ja loogilisem jagada meetodid vastavalt õpioskustele (lugemine, kuulamine, kirjutamine, rääkimine): selles kohtuvad õpetaja plaanid-eesmärgid ja mõistagi aine, millega töötatakse ja mida tundma õpitakse.

²² Tõsi, kuna selline liigitus on siiski praegusaja pedagoogikamaastikule sedavõrd omane, on paljud ikkagi seda teed läinud (vt nt Showalter 2005).

Nagu peatükist 3.1. nähtus, on **lugemine** keeruline protsess, mistõttu ei saa eriti just kriitilist (analüüsiva ja tõlgendava aspektiga) lugemist võtta iseenesest mõistetavana. Selleks et õpilane suudaks ka kõige kaasahaaravamatele tekstidele läheneda kriitiliselt, peaks õpetaja proovima anda õpilasele lugeda võimalikult mitmekesisest materjali ning kasutama sellele kulunud aega võimalikult kasulikult ära. Ühtlasi aitaks ka loetava teksti žanri ja selle eesmärkide üle arutlemine. Mõnel juhul võiks kasutada n-ö juhendatud lugemise tehnikat, mis markeerib ära tekstis need kohad, kus võiks peatuda ja mõelda loetu üle järele. Samal ajal võiks tekstid varustada juhtnööridega, millise osa juurde tagasi pöörduda või kuidas mingisugust poeetilist võtet nimetatakse. Siin osutuvad kasulikuks ka audio-visuaalsed vahendid (nt audio- või e-raamatud), et muuta tekstis liikumine dünaamilisemaks. Kui mingi tekst tuleb tunnis arutluseks, siis võiks lasta õpilasel mõelda eelnevalt mõnele etteantud küsimusele. Lühikesed, täpsed ja relevantssed paar-kolm küsimust tuleks anda õpilasele enne lugemist, nii et nad saaksid neile lugemise käigus või sellele järgnevalt vastata. Ühtlasi aitavad need hoida tähelepanu olulisel ning õpilast lugemise käigus rohkem aktiveerida (Chambers, Marshall 2006: 136–141). Üks tõhusamaid poeetilise keele tundmaõppimise meetodeid seisneb võrdlusel ja vastandusel: nt kui õpilane kõrvutab üht ja sama teemat käsitlevaid eri žanrites ilukirjanduslikke palasid või mitut samalaadset kuid erinevast ajastust pärit teksti.

Siin kerkib esile ka pikemate proosapalade käsitlemise probleem: kas nende puhul tasub rakendada lähilugemist, sest tähelepanu peaksid saama ka tervet teksti hõlmavad teemad, sündmused (süžee), struktuursed võtted, tegelaste kujutamine ning tekstiväline teave (teose ilmumise kontekst, autori elulugu jne)? Õigupoolest peaks aga olema mõlemat – nii detailset tekstianalüüsi kui selle pinnalt ka üldistavamaid mõtteid, sest need on omavahelises osa-terviku seoses. Valides lähilugemiseks mõne iseloomulikuma katkendi, tuleks kõiki lauseid seejärel hoolikalt lugeda, küsides endalt, miks on selles kasutatud just neid sõnu, kujundeid, grammatilisi konstruktsioone ja interpunktsiooni. Tuleks jälgida enda kui lugeja reaktsioone: milliselt sellised valikuid mõjuvad, milliseid lisatähendusi tekitavad? Samuti tuleks silmas pidada vaadeldava katkendi seotust teksti kui tervikuga: kuidas see haakub teose tervikteemaga? (Showalter 2005: 73–74; 90–91)

Kirjanduse esteetilist külge aitavad ilmestada loomingulisemad lugemisvormid. Kokkupuude luulega võiks alata mõnikord ka luuletuse individuaalsest või kooris ettelugemisest: selle käigus on võimalik avastada luuletuse meloodiat, mida loovad nii

selle emotsionaalsed kui ka poetilised rõhud. Kuigi see tundub vananenud võte soovitataks mõnel juhul ka luuletuse meeldejätmist: kui see on peas, on lugeja sellel mingil kognitiivsel moel lähemal, ta valdab seda ning selle mõtestamine on loomulikum (Bloom 2006: 73–74). Draama lugemine võimaldab suuremat performatiivsust: teksti saab käsitleda seda ositi ette lugedes või seda koguni ise lavastades – üks peamisi draamateksti eripärasid seisnebki ju selles, et see on mõeldud ette kandmiseks. Ka selle tegevuse kaudu saab avada teksti nüansseeritult ja tähendusrikkalt. (Showalter 2005: 86–87)

Õpilased **kuulavad** peale loengute, klassikaaslaste sõnavõttude veel ka raadiot, muusikaplaate, televiisorist tulevaid teateid jne. Tegelikult leidub veel ka igasuguseid meediasalvestusi, sh kuuldemänge, jutusaateid kirjanikega jms: õpetajal tuleb lihtsalt kasulik materjal üles leida.²³ (Chambers, Marshall 2006: 141) Ka õpetaja võiks klassis tekste valjusti ette lugeda, rõhutades parasjagu seda, mida vaja – eriti kui on tegemist luulega. Selle käigus ilmneksid paljud luulele omased auditiivsed elemendid, mida omandatakse vaistlikult, mitte niivõrd teadliku analüüsi abiga. See võiks kujutada endast just esimest kontakti luuletusega: alles seejärel võiksid õpilased asuda näiteks teksti lähilugemise juurde. (Showalter 2005: 67).

Õppeülesande käigus kuulamine tähendab mitte lihtsalt osavõtlikku hoiakut, vaid tõsist süvenemist. Seetõttu aitab alati, kui varustada õpilane mingi raamistikuga, et nad teaksid, mis eemärgil mingit teksti kuulata. Ka loengul peaks olema läbimõeldud struktuur, et põhiargument oleks pidevalt jälgitav.

Loengud on aga saanud viimastel aastakümnetel väga halvustavat kriitikat: neile on heidetud ette seda, et õpilased ei suuda räägitavale rohkem kui kümme minutit keskenduda; raskusi valmistab millegi üles kirjutamine, selle peale mõtlemine ja samal ajal kuulamine; loeng on õpetajakeskne, unustamata õpilast aktiveerida. Need kriitilised märkused lähtuvad aga eeldustest, et loengu eesmärk on anda õpilasele võimalikult palju informatsiooni: tegelikult osutub loeng palju tänuväärsemaks, kui kasutada teda õpilaste motiveerimiseks uude teemasse sisse juhutamisel, mingi aspekti laiema konteksti avamisel või tehtust kokkuvõtete tegemisel. Informatsiooni leidub teistes allikates, kuid õpetaja läbitöötatud ja klassiga arvestavat kontekstiga tutvumist või õpilaste innustamist teatmeteostega ei saavuta. Loeng võimaldab demonstreerida

²³ Eestikeelsest meediast leiab suurel hulgal tänuväärseid salvesti Eesti Rahvusringhäälingu arhiivis (vt <http://arhiiv.err.ee/>).

argumenteerimist ilma vahele segamata, ideede vormumist, illustreerivate näidete vajalikkust jm, et õpilased oskaksid võtta eeskju erialaselt professionaalilt, kui neil endil tuleb ettekannet pidada. Kriitilised märkused unustavad tihti ka selle, et loengud võivad olla köitvad ning neile keskendumine ei pruugi kuulajatelt suurt pingutust nõudagi. Seega tuleks loengut kasutades lõigata kasu selle tugevatest külgedest. (Chambers, Marshall 2006: 142–143)

Õppimist **kõnelemise** teel toetavad kirjandustunnis erinevad grupitöövormid. Dialoog õpilaste ja õpetajate vahel võimaldab õpilastel arendada argumenteerimist, pealegi kaasneb õpilaste sõnavõtuga ka kohene tagasiside – eneseanalüüs ja teiste reaktsioonid. Diskussioon sõltub juba rohkem sellest, kuidas õpetaja on diskussiooni struktuuri paika pannud ning kui hästi on õpilased end arutletava teema suhtes ette valmistanud. Siin aitavad kaasa ka küsimused, mis on õpilastele jaotatud enne mingi teksti lugemist: diskussioon sujub alguses libedamalt, kui keskenduda esmalt nendele vastustele. Olulised on ka need küsimused, mis suhestaks teksti õpilaste vahetuma sotsiaalse kontekstiga, kuna vähemasti selles tuntakse end kindlamalt. Diskussioon sujub ka paremini, kui jagada klass enne gruppideks, et neile siis oma küsimused vastamiseks anda ja tulemusi siis hiljem ühisarutelus vahetada. Kõnelemise ja grupitööga üheskoos tuleks arendada nn kommunikatiivseid võõruseid, nagu teiste arvamuse aktsepteerimine, teise kuulamise valmidus, kannatus ja enesevalitsemine. (Chambers, Marshall 2006: 144–147) Ilukirjandus pakub selleks just hea tundliku materjali, kuna iga selle osa saab tõlgendada ning mõttevahetus toob esile erinevate lugejate interpretatsioonid, mis võivad mõjuda üllatavana ning kutsuda esile vastasseisu (Showalter 2005: 68–69). Teine, pisut ametlikum võimalus on suuline esitlus – nii individuaalne kui ka grupiviisiline. Peale klassikaliseimate esitluste (arvustus, uurimistöö) võib teha ka näiteks videoklipi, fotoseeria, *performance*'i. Siin on eriti olulised õpetajapoolsed täpsed juhised. (Chambers, Marshall 2006:147 – 148).

Kirjutamine käib kirjandusõpetusega olemuslikult kaasas, kuna loetu kohta tehtud tõlgendusi tuleb osata ka kirjalikult ja lõplikuni mõeldult, argumenteeritult väljendada. Kuid esmaseid muljeid ja kogemusi võib vahendada ka näiteks lugemispäevikutes, kuhu märgitakse üles lugemise ajal kogunenud muljeid, koos tsitaatide ja leheküljenumbritega. Märkmikud võivad olla ka loomingulisemat laadi: näiteks enda isiklikud antoloogiad, kuhu kirjutatakse enda jaoks olulisemad värsid. Päeviku koostamisel võib lähtuda ka temaatilisest jaotamisest, kirjutades vastate märksõnade

alla ajastule tüüpilisi või silmapaistvaid luuletused. Siin võiks kaaluda ka erinevaid veebilahendusi, mis võiks kujuneda õpilastele ühiseks interaktiivseks õpikeskkonnaks. Poeetilist funktsiooni õpitakse mõistagi tundma ka loovkirjutamise kaudu. Isegi kui sellest ei sünni n-ö suurt kunsti, paneb loomine poeetilisele keelele ja vormile teisiti mõtlema ning seda tähelepanelikumalt lugema. Mõnd iseloomulikuma stiiliga teksti võib proovida ka teistsuguses võtmes ümber kirjutada. Ent võib ka vastupidi: võtta mõni kogemus ning kirjutada see ümber vastava loo või romaani tehnikaga. Kirjutamisülesanded peaksid liikuma niisiis lihtsamalt raskema suunas: esmalt võib keskenduda poeetilise keele märkamisele, hiljem aga juba süvenenumale mõtestamisele ja argumenteeritusele. (Showalter 2005: 71–73, 99–100).

Kirjandusõpetuse kriitilise protsessi viimaseid elemente ongi seega essee kirjutamine. Selle tegemine ei põhine niivõrd ühel kindlal oskusel, vaid kompleksel oskus- ja teadmistetervikul. Pealegi süvendab argumenteerimine õpilases käsitletava teema paremat mõistmist, kuna mõtted vajavad väljaarendamist ning väidetele tuleb leida illustreerivaid ja toetavaid näited. Kui essee kirjutamiseks antakse võimalus lisainformatsiooni, kriitiliste materjalidega tutvuda, kaasneks kirjandusõpetuses harjutatav essee kirjutamine mitmest etapist: lugemisest, uurimisest, väidete esitamisest / struktureerimisest, kirjutamisest, reflekteerimisest ja ülevaatamisest. (Chambers, Marshall 2006: 150–152) Erinevalt koolikirjandist, tuleb siin tasakaalustada enda ja teistest allikatest pärinevad hääled. Siin ei võeta endale kõikiteadja rolli, kes informeeriks „lugejat, kuidas asjad tegelikult on“ (Lepajõe 2012: 136). Essees esitatud väited peaksid tulenema tekstikesksest tõlgendusest ja taustainfo uurimisest, millele tuleb selgelt ka viidata. Sel juhul pole tegemist meelevaldse tundepõhise argumentatsiooniga (Lepajõe 2012: 126) ning lugeja saab veenduda kirjutaja kirjandusteosel ja metakirjandusel põhineva analüüsi- ja tõlgendusoskuses.

Kursuse õpetamisel tuleks lähtuda ka sellest, kas õppeprotsess on alles alguses, jõudnud keskpaika või liigub kokkuvõtte suunas. Selle tarbeks soovitatakse erinevaid võtteid. Alustuseks sobivad sissejuhatavad loengu ja diskussiooni vahevorm, mis juhiks õpilase mõtlema vaadeldava teksti ilmumise kaasaajale. See aitab avada õpilases seoseid, mis tal on varem õpitust olemas ning muuta teose mõtestamine juba kättesaadavamaks. Unustada ei tohiks ka teoste väljanägemist, kujundust, illustratsioone. Kursuse põhiosa peaks kindlasti hõlmama teksti lähilugemist ja -analüüsi. Siia kuuluvad ka kursuse teised kirjalikud tööd (referaadid, esseed), kuid ka

suulised (grupi)ettekanded jms. Mahukamate tööde osas tuleks tagada piisav tagasiside ning võimused tegeleda tööga edasi. Kursuse lõppu sobiks jällegi diskussioon, kuid nüüd juba reflekteerivam ja kursuse käigus õpitud arvesse võttes. (Showalter 88–102)

Mis tahes õpilase tegevust (lugemist, kuulamist, kõnelemist või kirjutamist) on ülesanne määratud arendama, see peaks funktsioneerima ühe lülina terviklikult planeeritud protsessis. Et ülesande lahendamine oleks ühtlasi motiveeriv ning arendaks samal ajal ka kriitilist mõtlemist, peaks õpilane oma tegevuse mõtet ja eesmärgi teadvustama.

3.4. Metoodilised järeldused kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ käsitlemiseks totalitarismiteemalise õppelemendi näitel

On mitmeid põhjuseid, miks kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ õppeprotsess, sh koostatav totalitarismiteemaline õppelement peaks olema suunatud eeskätt lugemisoskuse arendamisele. Muudatused haridusmaastikul on toonud kaasa uue õppekava tekstikesksuse, mistõttu on lugemine muutunud koolis olulisemaks (Tire 2013: 87). Seda tõendab ka kirjandusõpetuse õpitulemuste tugev seos lugemisoskusega). Ka akadeemiline huvi lugemist puudutavate temade suhtes on aktuaalne (vt Puksand 2014a; Kängsepp 2014). Teise põhjusena võib käsitleda eesti keele riigieksamit, mis järgneb vahetult või mõningase viivitusega valikkursuse läbimisele, kuna suure tõenäosusega käsitletakse seda 11. või 12. klassis. Lõpueksami lugemisülesanne saadab gümnaasiumidele selge sõnumi, „et õpilaste lugemisoskuse arendamisega tuleb tegeleda“ (Tire jt 2013: 87). Sätestab ju ka riigieksami erituskiri, et sellega mõõdetakse „õpilase tekstimõistmis- ja tekstiloomeoskust ehk funktsionaalset lugemis- ja kirjutamisoskust“ (Eristuskiri 2014: 4). Ent peamine põhjus seisneb siiski lugemisoskuse uuemas määratluses, mille järgi seisneb lugemisoskus paljudes olulistest kognitiivsetes protsessides, mis on vajalikud toimetulemiseks nii haridussüsteemides kui ka elus üldiselt (OECD 2013: 62).

Ent nagu osutatud peatükis 3.2., on tänapäeva noorel vajadus arendada ka teisi tähendusviisi kandvate tekstide tõlgendamist. Seetõttu tuleb õppematerjalidesse kaasata ka teise modaalsusega tekste, mis võimaldaksid lugemisoskuse kõrval ka teiste osaoskuste arengut ning multimodaalsete tekstide varal mitmikkirjaoskuse kujunemist. Ometi jääb siin koostatud õppevara töölehtede formaadi tõttu peamiseks fookuseks siiski kirjasõnaline tekst, täpsemalt ilukirjandus. (Vt põhjuseid selleks ptk 1.2.)

Multimodaalsuse teooria sedastab ka tekstide konstrueeritust – tekst funktsioneerib kui disain – ning see haakub otseselt ka kriitilise lugemisoscuse mõistega. See küsib erinevalt funktsionaalse lugemise käsitusest teksti konstrueerivate vahendite järele, uurib nende eesmärke ja mõju. See tähendab ühtlasi, et kui funktsionaalne lugemisoskus tegeleb keele referentsiaalse ülesandega, pöörab kriitiline lugemisoskus tähelepanu keelele, küsides kuidas on nendele referentidele osutatud ning mida võiks omakorda sellest järeldada.

Tekstidega tegelemine on olemuslikult seotud aktiivõppega, mistõttu tuleb arvestada ülesannete koostamisel põhimõtet, et need peaksid õppesituatsiooni, milles on õpilasel juhiste ja tekstide abil võimalik konstrueerida ise uued teadmised ja oskused. Harjutused tuleks koostada võimalikult mitmekülgset, arvestades tekstidele lähenemise aspektiga. Pealegi aitab ülesannete mitmekesisus kaasa motivatsiooni hoidmisele. Multimodaalsed tekstid toovad ülesannetesse mitmekülgsetest ja eeldavad õpilaste aktiivset rolli eri tähendusviiside mõtestamisel. Mitmekesisuse ja noori huvitavate tekstide lugemine aitab tekitada motivatsiooni ja lugemishuvi, mis on lugemisosaduse tekkimise eeltingimus (Puksand 2014b: 18–19).

Aktiivõppemeetodid lähtuvad aga juba konkreetsest õppeesmärgist – sellest, kas harjutada tuleks funktsionaalset või kriitilist kirjaoskust. GRÕK-i ja eesti keele riigieksam järgi peavad õpilased suutma tegeleda tekstidega mõlemal tasandil. Et referentiivne dominant nõuab funktsionaalset lugemisoskust, saab nendega tegelemist harjutada PISA funktsionaalset lugemisoskust testivate ülesannete eeskujul. Kriitilise kirjaoskuse arendamiseks sobiv ilukirjandus ja muud kunstilised tekstid (filmid, kunstfotod jne), kuna need ühendavad küll esmase referentsiaalse tähenduse, ent nende tegelik olemus peitub poetilises funktsioonis, milleni jõuab süvenenud ja kriitilise lugemisega. Kui õpilased on tutvunud poetiliste vahendite mõju ja eesmärkidega, on neid hõlpsam avastada ka neutraalse taotlusega tekstides, mis mõjutavad lugejat varjamisi.

Kirjandusõpetuse protsessi kavandades tuleks silmas pidada üldist skeemi, mis algaks õpilaste ja uuritava teksti seostamisega, liiguks teksti lähilugemiseni, selle pinnalt juhendatud tõlgendusteni ning päädiks siis taustateabe hindamisel ja kaasamisel tõlgenduste suulise või kirjaliku väljendamisega. Sel moel käiakse läbi kriitika loomise protsess ning terve tsükli käigus saab arendada kõiki kriitiliseks kirjaoskuseks vajalikke osaoskusi – lugemist, kuulamist, kõnelemist ja kirjutamist. Multimodaalseid tekste

kaasates lisanduks siia näiteks kriitiline meedia kirjaoskus (nt uudiste või reklaamide vaataamine). Ka siinsete materjalide loomiseks on tarvilik läbimõeldud struktuur ja liikumine tekstilähedasematest ja lihtsamatest astmetest keerulisemate ja üldisemateni. Siingi tuleb kaasata ülesandeid, mis rakendaksid retseptiivsete osaoskuste kõrval ka produktiivseid. Kõiki erinevaid osaoskusi tuleb lõimida protsessi loomulikul viisil.

Mitmekesisus on eduka õppeprotsessi eeltingimus (Showalter 2005: 75). Tekstide valikul peaks lähtuma ka õpilaste huvidest ning neile tuleks võimaldada teatud valikuvabadust, kuna see aitab tekitada isiklikku suhet ilukirjandusega ehk nn lugemisosadust, mis omakorda kindlustab lugemisharjumuse süvenemist (Puksand 2014b: 107, 16). Ometi pole siin koostatud materjalide puhul arvestanud ühegi konkreetse klassi ega nende spetsiifiliste huvidega. Tekstide valik põhineb kaalutlusel, et nendega leiaksid võimalikult mitmed õppekavas nimetatud eesmärgid ja teemad käsitlemist ning et selleks valitud tekstid oleksid potentsiaalselt mõistetavad ja huvipakkuvad ka gümnaasiumiõpilastele²⁴.

Tähtis on ka ülesannete eesmäärke mõtestada: nii sünnib arusaamine tehtu mõttekusest ja areneb oma tegevuse jälgimise ja hindamise võime. Metakognitsoon omakorda võimaldab saavutada iseseisvat kriitilist kirjaoskust.

²⁴ Kaks õppelemendi kesksemat teksti – George Orwelli „1984“ ja Ray Bradbury „451° Fahrenheiti“ leidsid käsitlemist ka minu õpetajapraktika käigus Hugo Treffneri gümnaasiumis. Õpilaste üldise tagasiside järgi, aga ka minu isikliku ja juhendaja Age Oksa hinnangul pakkusid valitud tekstid õpilastele huvi.

4. TOTALITARISMITEEMALISE ÕPPEVARA KOOSTAMISE PÕHIMÕTTED JA ÕPPEVARA KOHTA KÄIVAD SELGITUSED

Õppeelement „Kirjandus ja totalitarism“ hõlmab mitmeid olulisi sihte. Töölehtede siuliseks aluseks on totalitarismiteemaatika spetsiifikasse puutuv (vt ptk 2.2.1.–2.2.2.) ning selle haakuvus GRÕK-is väljatoodud üldpädevuste, läbivate teemade, õpitulemuste, -sisu ning õppe- ja kasvatusesmärkidega (vt ptk 2.2.3.). Üldjoontes toetub see aga 1. ja 2. peatükis väljatoodud põhimõtetele laiemalt. Pedagoogiliselt on õppevara töölehtede eesmärk arendada töölehtedega funktsionaalset ja kriitilist lugemisoskust ning multimodaalsete tekstide vastuvõttu ning analüüsi; metoodiliselt lähtun aktiivõppest – nii nagu käsitlesin seda 3. peatükis.

Õppevara mahukaim ja sisuliselt keskseim osa koondub George Orwelli romaani „1984“ ümber. Ray Bradbury romaani „451° Fahrenheiti“ käsitlemine paikneb kursuse lõpus. Selle varal saab tegeleda teema edasiarendamise ja kokkuvõtmisega. Mõlemad teosed esindavad totalitarismiteemaatikat nn välisest perspektiivist (vt lk 30). Kuna tänapäeva Eesti õpilastel pole vahetust totalitarismikogemust, osutub siin oluliseks, et romaanid pakuvad teemast lihtsamat ja õpilasesõbralikumat ülevaadet, kui seda võimaldaksid totalitaarses keskkonnas loodud tekstid neile omase peene ja vihjelise poetikaga. Samas on romaanide vahel piisavalt olulisi erinevusi. Näiteks asjaolu, et teostes kujutatud totalitaarsed maailmad on tekkinud erinevatel alustel. Orwelli romaanis loodud maailm esindab sellist näidet, kus totalitaarne riik sünnib klassikalise (ka ajalooost tuntud) revolutsioonilise liikumise tulemusel. Teises romaanis on kujutatud ühiskond kujunenud aga tasapisi, pärssides esmalt kodanike mõtlemisvõimet nii, et need ei oskaks kehtestatud seaduste suhtes kriitilised olla. Ühtlasi kuuluvad mõlemad teosed düstopia žanri, mis tähendab, et tegevustik annab ka laiemat vabaduse vaadelda nende aegruumide varal praeguste demokraatlike ühiskondade murekohti.

Samas tähendab selline valik ka seda, et kesksetele teostele tuleb teema parema mõistmise huvides lisada teisi perspektiive avavaid tekste, mis tooksid esile totalitarismi- ning kirjanduse ja ühiskonna üldiste suhete temaatika teised tahud (vt ptk 2.2.2.).

Teisi tekste on sisuliste kaalutluste kõrval vaja samuti pedagoogilis-metodoloogilistel põhustel: eri žanri või modaalsusega tekstid aktiveerivad lugemise kõrval ka teisi vastuvõtuväimeid ja õpilase analüüsivõimet. Niisiis kaasan Orwelli ja Bradbury romaanide kõrval töölehtedesse tekste, mis on kas väiksema mahuga (luuletused, novellid, artiklid, arvustused, esseed, uudised jne) või esitatud katkenditena suurematest teostest. Niisamuti kaasan õppevarasse teistel modaalsustel (nt visuaalsel ja auditiiivsel) põhinevaid tekste või neid, mida vahendavad teised meediumid (foto, maal, muusikapala, raadio-, telesaade vms). Töölehtedes esineb ka tekstide omavahelise seostamise ülesandeid.

Õppelemendi jaoks koostatud õppevara põhineb teataval narratiivil, mille loomisel olen arvestanud õpilaste vastuvõtuvõimet ja õppeprotsessi: esimesed ülesanded käsitlevad teemasid kitsamalt; edaspidi jõutakse aga ka avaravamate üldistusteni. Samuti tehakse hilisemates ülesannetes tagasivaateid eespool käsitletud tekstidele ja teemadele. Üldiselt struktureerib narratiivi aga selle sisuline külg, kuna töölehekomplektid koonduvad mõne kesksema teksti või teema ümber. Selle alusel on narratiiv jaotatav kaheksasse eri mahukaaluga osasse. Nende alaosaade pealkirjad seisavad ka Lisa 1 esilehel. (Tõsi, töölehtedel endil need samal kujul ei kajastu: nende ülaseri on märgitud vastava töölehekomplekti pealkiri, millest tuleb juttu allpool (vt lk 74.)).

Arvo Valtoni novell tematiseerib ühiskonna ja kirjanduse suhteid süžee tasandil, suunates mõtlema (juba ka totalitaarse) ühiskonna kui süsteemi üle ning kirjanduse rolli üle laiemas sotsiaalses kontekstis. Novell ise on kirjutatud aga nõukogudeaegsel perioodil, millele on omased samuti totalitaarse ühiskonna tunnused: tsensuur, ainuvalitsev ideoloogia, hierarhiline ühiskonna struktuur, mille tipus on ühe partei ladvik. Seega saab otsida teosest ka teatud vastava ühiskonna märke keelelisel ja poeetilisel tasandil. Samuti suunavad töölehed võrdlema toonast olukorda praegusega, juhtides arutlema selle üle, kuidas suhtutakse kodanike omaalgatusesse ja kunsti vabadustesse tänapäeva Eestis.

Herta Mülleri romaanikatkend juhib õppeprotsessi aga veelgi keelekesksema probleemi juurde, suunates küsima, kuidas kirjeldada ühiskonda, mis keelab oma tunnetest kõnelemise. Siit ilmneb ka üks ilukirjanduse väärtuspädevuse küsimus: kuidas aitab kirjandus väljendada oma tundeid ja mõtteid võimatus näivas olukorras. Ühtlasi tuleb siin teemaks teine ja äärmuslikumalt totalitaarne sotsiaalajalooline kontekst

(kommunistlik Rumeenia). Mülleri peent kujutamislaadi tundma õppides, avaneb arusaam sellest, kui paindlik võib olla poeetika, et kujutada (süva)psühholoogilisi kogemusi.

Vaadatud lähemalt kaht tekstinäidet, jõuab õppevara narratiiv selle mahukaima osani: **George Orwelli** romaani „1984“ käsitlemiseni. Kuna Orwelli elulugu põimub paljude 20. sajandi suursündmustega, tuleks kasutada siin võimalust ning vaadelda teost muu hulgas autori eluloo ja maailmavaate taustal. Viimane juhib ühtlasi uurima essee žanrit, mida võimaldab Orwelli kirjutise „Mika ma kirjutatan“ põhjal koostatud tööleht. Tekstilähedasematel tasanditel tuleks käsitleda teose žanri – düstoopiat, mille üks olemuslikumaid tahkusi on kaasaegsete (ka) ühiskondlike suundumuste projitseerimine tulevikku. Teos ise on mitmekihiline ja mahukas, niisiis võiks võimalusel pühenduda selle läbitöötamisele pikemalt. Seetõttu on siin töölehti mitme tekstianalüüsi aspekti tarbeks, mis puudutavad totalitaarset ideoloogiat, tegelassuhteid, manipulatsioonivõtteid ja keeleküsimusi. Viimase abil saab vaadelda ka õpilase kaasaega ning lõimida siia kursusel „Meedia ja mõjutamine“ käsitletud aspekte. Ühtlasi võimaldab Orwelli teos sissevaadet jälgimisühiskonna problemaatikasse – seda muu hulgas 1984. aastal valminud telereklaami abil.

Et jõuda Orwelli teose abil kontseptuaalsemale ja filosoofilisemale tasandile, liigutakse edasi **R. N. Coudenhove-Kalergi** teosest „Totaalne inimene – totaalne riik“ võetud essee „Inimene ja riik“ juurde. Selle lähianalüüsi abil saab üldistada Orwelli teoses loodud maailma ning mõtestada ka totalitarismi olemust ja demokraatia alustalasid ja kehtivust kaasaja ühiskonnas. Teksti kriitilisse vaatlussesse lisanduvad seejärel teose kohta käivad omaaegsed Linnar Priimäe ja Jaak Isotamme arvustused. Neid käsitledes tutvutakse ühtlasi ka vastava tekstižanriga. Et aga avada kriitika veidi laiapõhjalisemat määratlust, kaasasin töölehtedesse ka vastavat teost analüüsiva raadiosaate, mille käigus saab harjutada nii funktsionaalset kui kriitilist kuulamisoskust.

Kui õppevara narratiivi esimene osa puudutab üldisemalt totalitaarse ühiskonna toimimist ja selles süsteemis elava inimese kogemuse kujutamist, keskendub järgmine spetsiifilisemalt just kultuuri ja kirjanduse toimimisele sellesamas keskkonnas. Et aga sidusus kahe osa vahel säiliks, juhatab ka selle osa sisse tööleht Orwelli teoste katkenditega. Esimesed sellealased töölehed suunavad mõtlema kultuurist kui võimu käepikendusest **sotsialistliku realismi** ja **isikukultusliku kirjanduse** kaudu. Selleks olen töölehtedesse kaasanud Jaan Kärneri luuletuse, sotsrealistliku maali Leninist, Juhan

Smuuli poemikatkendid. Viimasele vastukaaluks figureerib töölehel ka Ossip Mandelštami Stalini-vaenulik luuletus. Sellest omakorda on lahutamatu **tsensuuritemaatika**, mis avaneb õppevaras televisiooni ajaloost kõneleva telesaate ja Aksel Tamme mälestuste abiga. Ent totalitaarses ühiskonnas leidub ka neid, kes tsensuuri kiuste oma kirjutustes tõetahet järgivat. **Võimule vastandujatest** tuleb lähema vaatluse alla Johnny B. Isotamme almanahhiluule, Jüri Üdi (Juhan Viidingu) mõni Jüri Üdi / Juhan Viidingu poliitilisema alatooniga luuletus ning Paul-Eerik Rummo kogust „Saatja aadress ja teised luuletused 1968–1972“ võetud tekst. Paar markantsemat näidet (Arvi Siia „Lasteaiatädi Maša“ ja Helvi Jürissoni „Mägri maja“) võimaldavad analüüsida peidetud sõnumite tehnilisemat sorti lahendusi. Viimaks on aga eelneva taustal vajalik vaadata ka nüüdisaega ja küsida, missugused on **kunstivabadused tänapäeva Eestis**? Seda küsimust suunab lahendama grupi- või individuaaltööna käsitletav tööleht, kus palutakse õpilastel lahata kaasaegse Eesti poleemilisemaid võimu ja vaimu vahelisi vastasseise. Ühtlasi juhib ülesanne mõtlema kunsti moraalsete piirde üle.

Viimase tekstilähedase sissevaate kirjanduse ja ühiskonna suhete probleemistikku võimaldavad **Ray Bradbury** romaani „451° Fahrenheiti“ käsitlevad töölehed. See pakub võrdlusmaterjali Orwelli teosega, kuna tegelased, nende sihid ja probleemid on sarnased. Peategelased kujutavad seda vähemust, kes teadvustab endale ühiskonna ahistavat mõju. Ometi on see teos sisuliselt palju lihtsamini tänapäeva Eestiga võrreldav. Tehnika, majanduslik heaolu, inimeste meelelahutused ja suhtlusviisid – kõik on oma võõritaval moel äratuntavad; samas kui Orwelli loodud maailm jääb ehk äärmuslikuna liiga kaugeks. Sarnasus aitab jõuda äratundmiseni, et ka kodanike heaolu eest väljas olev ühiskond võib märkamatult muutuda totalitaarseks – nii nagu selleks oli oht 1950. aastate Ameerikas, kus paanilise kommunismihirmu ees kalduti kodanike elu piirama, kontrollima ja ühiskondlikku elu ülereguleerima. Seetõttu on ka Bradbury teost sissejuhatavad töölehed seotud rohkem ajaloolise kontekstiga, samas kui Orwelli puhul võimaldas seda teha tema kirev elulugu. Siin pakutud tekstilähedasemad töölehed puudutavad teoste neid osi, mis kõnelevad inimeste mõtlemisvõimest, selle nüristumise tagajärgedest. Roman pakub välja ka omamoodi positiivse programmi: ajaloo tundmise, kirjanduse lugemise ja mõistmise abiga säilitab inimene on kriitilise mõtlemisvõime. See ei pruugi teha teda õnnelikuks, vähemalt kindlasti mitte sel pealiskaudsel moel, nagu sellest oli juttu teostes, kuid see võimaldab inimesel olla vaba

ja langetada teadlikke otsuseid. Viimaks, et jõuda taas välja kaasaega, juhivad töölehe ülesanded mõtlema Bradbury maailmas loodud tehniliste vahendite üle, millel on oma mõju ka suhtlemistavadele. Video „I Forgot My Phone“ suunab reflekteerima kriitika üle, mida Bradbury tegi pealiskaudse ellusuhtumise ja sisulise suhtlemisvaeguse kohta.

Et õppelemendi otsad kokku tõmmata, pakuvad viimased töölehed **kokkuvõtvat** mõtteainet terve kursuse käigus käsitletu üle. Arutlus- ja kokkuvõtete tegemise töölehele järgneb omandatud kinnistav ja edasiarendav tegevus, mis suunab loetu ja kuuldu üle veel kord kriitiliselt järele mõtlema ning seda siis arutlevas vormis väljendama. Kirjandi kirjutamise mõtteaineks seisab viimasel töölehel veel paar tsitaati, probleemipüstitused ja kursusel käsitletud tekstide kasutamise suunised.

Õppelemendi „Kirjandus ja totalitarism“ narratiivi sisulised keskmed, mille tähistasin eelnevates lõikudes jämedamas trükis, koosnevad aga omaette töölehekomplektidest. Nendest pakub täis ülevaadet allpool asub tabel (vt tabel 3). Üks komplekt võib hõlmata ülesandeid ühe või mitme lehekülje ulatuses. Neid töölehekomplekte on siinses õppevaras kokku 34. Igal leheküljel seisab vastava komplekti pealkiri lehe ülaseravas – seega pole käsitletav teema mainitud ära vaid töölehe esimesel leheküljel. Need puuduvad vaid juhul, kui see poolitaks mõnd tekstikatket. Iga uue töölehekomplektiga algavad otsast ka ülesandenumbrid. Need puuduvad vaid siis, kui tööleht koosnebki vaid ühest mahukamast harjutusest (nt grupitööst).

Töölehekomplekti pealkiri märgib käsitletava(te) teksti(de) ja ülesannete peamist õppesisulist sihti. (Kuna üldpädevuste arengut või õpitulemuste saavutamist toetatavad töölehed läbivalt, aitab just õppesisu (teema) töölehti selgemini eristada). Mõistagi on igal töölehel ka oma kaudsemad eesmärgid. Allpool asuvas tabelis (vt tabel 3) fikseerin iga töölehe õppesisulised aspektid. Kui mõnel töölehel ei ole otseselt ühtki eraldivõetavat õppesisulist sihti, (nt „George Orwelli romaan „1984“: lugemismuljed), haakuvad need siiski mõne üldpädevusega või õpitulemusega. (Sellisel juhul seisab tabelis märged „Üldine seos“.)

Tabel 3. Õppevaras esitatud töölehekplektid koos vastavate õppesisuliste aspektidega

Nr	Töölehekplekti pealkiri	Õppesisu aspektid	Lisa 1 lk nr-d
1	Kirjanduse ja ühiskonna suhted: Arvo Valtoni „Rohelise seljakotiga mees“	Kirjanduse ja ühiskonna omavahelised suhted; kirjandus kui ühiskonna kajastaja ning peegeldaja; kirjandusteksti eripära kui ühiskondlike olude peegeldus.	97
2	Inimene ja poliitika ilukirjanduses: poeetika traumaatilise kogemuse vahendamisel. Herta Mülleri „Südameloom“	Kirjandus kui ühiskonna kajastaja ning peegeldaja; kirjandusteksti eripära kui ühiskondlike olude peegeldus; (süva)psühholoogiline kujutamislaid kirjanduses; lähilugemise olulisus .	110
3	George Orwelli romaan „1984“: lugemismuljed	<i>Üldine seos: lugemismuljete vahetamine, tsitaatide otsimine</i>	116
4	George Orwelli romaan „1984“: George Orwelli elu ja aeg	Kirjandus kui ühiskonna kajastaja ning peegeldaja; kirjanduse sidumine autori elulooga, selle asetamine ühiskondlik-poliitilistesse raamidesse; kirjandusteose sündi mõjutavad tegurid; kirjandusteos kui autori individuaalsuse ja maailmavaate kuuluvuse väljendaja; kirjandusteose koht ajastus.	117
5	George Orwelli romaan „1984“: Orwelli ideed ja aeg	Kirjandusteos kui autori individuaalsuse ja maailmavaate kuuluvuse väljendaja; poliitika kirjanduse iseloomu ja teemade määrana; kirjandus- ja kultuurilooline essee; essee olemus.	119
6	George Orwelli romaan „1984“: düstopia	Düstopia; kirjandusteaduse uurimisobjekt; kirjandusteose koht traditsioonis; poliitilise situatsiooni kujutamine ja selle mõju inimesele.	121
7	George Orwelli romaan „1984“: teose analüüs 1	Üldine seos: teose süžee, aegruum.	125
8	George Orwelli romaan „1984“: teose analüüs 2 (manipulatsioon / propaganda) ²⁵	Demagoogia- ja manipulatsioonivõtted; infoallikad ja nende usaldusväärsus; meediaetika ja meediakriitika; kriitiline ja teadlik lugemine; ideoloogiline tsensuur.	126

²⁵ Orwelli teose analüüsile keskenduvates töölehtedes on vastav teema vaja õpilastel katkendipõhiselt ise järeltada. Siin antud sulgudes olevad nimetused on õpilaste eeldatavad vastused, aga selguse huvides lisasin need siia tabelisse.

9	George Orwelli romaan „1984“: teose analüüs 3 (totalitarism / totalitaarne ideoloogia, režiim analüüs)	Totalitaarne ideoloogia ja selle mõju ühiskonnale; poliitilise situatsiooni kujutamine ja selle mõju inimesele; ideoloogiline tsensuur.	129
10	George Orwelli romaan „1984“: teose analüüs 4 (inimsuhted (poliitilises paines))	Poliitilise situatsiooni kujutamine ja selle mõju inimesele; kirjandusteksti eripära kui ühiskondlike olude peegeldus; totalitaarse riigi mõju inimsuhetele.	130
11	George Orwelli romaan „1984“: teose analüüs 5 (mälu / minevik / ajalugu)	Poliitilise situatsiooni kujutamine ja selle mõju inimesele; kirjandusteksti eripära kui ühiskondlike olude peegeldus; mälu, mineviku ja ajaloo väärtus.	131
12	George Orwelli romaan „1984“: teose analüüs 6 (keele olukord / uuskeel / keel ideoloogia teenistuses)	Demagoogia- ja manipulatsioonivõtted; keeleline manipulatsioon; meediaeetika ja mediakriitika; infoallikad ja nende usaldusväärsus; kriitiline ja teadlik lugemine.	132
13	George Orwelli romaan „1984“: Orwelli läbinägelikkus – tehnika ja inimvabadused	Tehnika arengu eetilised aspektid; jälgimisühiskond: privaatsuse probleemid; manipulatsioonivõtted, düstopia.	136
14	George Orwelli romaan „1984“: küsimusi faktide kohta ja arutluse jaoks	<i>Üldine seos: võimalikud arutlusküsimused arutluse kirjutamiseks.</i>	140
15	Filosoofiline essee: von Coudenhove-Kalergi „Totaalne inimene, totaalne riik“	Filosoofiline essee, essee olemus; totalitarismi ja demokraatia alustalad, kirjanduse sidumine autori elulooga, selle asetamine ühiskondlik-poliitilistesse raamidesse; kirjandusteose sünni mõjutavad tegurid; kirjandusteos kui autori individuaalsuse ja maailmavaate kuuluvuse väljendaja; kirjandusteose koht ajastus.	142
16	Coudenhove-Kalergi esseeraamatu arvustused: Priimägi ja Isotamm	Kirjandusteose arvustus; essee olemus; kirjandus- ja kultuurilooline essee; teose sisu- ning keele- ja stiilikeskne arvustus; kirjanduskriitika mõiste ning uurimisobjekt; keelatud autorid.	146
17	Filosoofilise esseeraamatu kriitika:	Kirjanduskriitika mõiste ning uurimisobjekt; Nõukogude Liidu	147

	saate „Maailm kirjanduses“ vestlusring	lõpuaastad.	
18	Kultuur totalitaarses režiimis: võimu käepikendus	Kirjanduse ja ühiskonna omavahelised suhted.	152
19	Kultuur totalitaarses režiimis: sotsialistlik realism	Sotsialismiajastu kirjandus, nn sotsialistlik realism.	153
20	Kultuur totalitaarses režiimis: sotsialistlik realism ja isikukultus kirjanduses	Isikukultuslik kirjandus; võimu toetajad; kirjandus ideoloogia levitamise teenistuses; autori positsioon ühiskonnas: võimule vastandujad, võimu toetajad.	154
21	Kultuur totalitaarses režiimis: tsensuur	Ideoloogiline tsensuur: keelatud raamatud ja käsikirjad; keelatud teemad: rahvuslus, okupatsioon ja küüditamine, metsavendlus; kirjandusteoste varjatud sõnumid.	156
22	Kultuur totalitaarses režiimis: tsensuur ja võimule vastandujad. Paul-Eerik Rummo	Ideoloogiline tsensuur: keelatud raamatud ja käsikirjad; keelatud teemad: rahvuslus, okupatsioon ja küüditamine, metsavendlus; kirjandusteoste varjatud sõnumid.	158
23	Kultuur totalitaarses režiimis: tsensuur ja võimule vastandujad. Johnny B. Isotamm	Omakirjastus ja almanahhiloule; ideoloogiline tsensuur: keelatud raamatud ja käsikirjad; keelatud teemad: rahvuslus, okupatsioon ja küüditamine, metsavendlus; kirjandusteoste varjatud sõnumid.	162
24	Kultuur totalitaarses režiimis: tsensuur ja võimule vastandujad. Tsensuuri apsud	Ideoloogiline tsensuur; keelatud raamatud ja käsikirjad; keelatud teemad: rahvuslus, okupatsioon ja küüditamine, metsavendlus; kirjandusteoste varjatud sõnumid; poliitilise situatsiooni kujutamine ja selle mõju inimesele.	164
25	Kultuur totalitaarses režiimis: tsensuur ja võimule vastandujad. Jüri Üdi ja Juhan Viiding	Ideoloogiline tsensuur; keelatud raamatud ja käsikirjad; keelatud teemad: rahvuslus, okupatsioon ja küüditamine, metsavendlus; kirjandusteoste varjatud sõnumid; poliitilise situatsiooni kujutamine ja selle mõju inimesele; kirjandusteksti eripära kui ühiskondlike olude peegeldus.	166
26	Kultuur demokraatlikus ühiskonnas: vabaduse ja kontrolli vahel	Kirjanduse ja ühiskonna omavahelised suhted (tänapäeval).	168
27	Ray Bradbury „451° Fahrenheiti“: lugemiseelsed juhised	Üldine seos: funktsionaalse ja kriitilise lugemise juhised.	171

28	Ray Bradbury „451° Fahrenheiti“: romaani aegruum ja tegelikkus	Kirjanduse ja ühiskonna omavahelised suhted; kirjandus kui ühiskonna kajastaja ning peegeldaja; kirjandusteksti eripära kui ühiskondlike olude peegeldus; kirjanduse asetamine ühiskondlik-poliitilistesse raamidesse; kirjandusteose sünni mõjutavad tegurid; külma sõja aegne poliitika; Lääne massikultuuri algus.	172
29	Ray Bradbury „451° Fahrenheiti“: võrdlus romaaniga „1984“	<i>Üldine seos: romaani süžee ja tegelased.</i>	173
30	Ray Bradbury „451° Fahrenheiti“: varjatud totalitarism	Kirjandus kui ühiskonna kajastaja ning peegeldaja; totalitarismi oht demokraatlikus ühiskonnas.	178
31	Ray Bradbury „451° Fahrenheiti“: varjatud totalitarism ja kriitiline mõtlemine	Kriitilise mõtlemise olemus, olulisus ja seos kirjandusega.	181
32	Ray Bradbury „451° Fahrenheiti“: kriitiline mõtlemine ajaloo ja kirjanduse abil	Kriitilise mõtlemise olemus, olulisus ja seos kirjandusega; mälu, mineviku ja ajaloo väärtus.	183
33	Ray Bradbury „451° Fahrenheiti“: tänapäevased leiutised ja suhtlemismustrid	Tehnika mõju suhtlemistavadele ja mõtlemisvõimele.	186
34	Kirjandus ja totalitarism: kokkuvõte	<i>Üldine seos: kursuse jooksul käsitletud teemad, probleemid ja tekstid.</i>	188

Taolise ülesehitusega õppelement ei pürgi totalitarismitemaatika ammendamisele. Küll aga esitab see ühe teema nädislahenduse, mida pole seni õppematerjalides sel moel – sellise mahu ja metoodikaga – pakutud. Muidugi ei saa eeldada, et koostatud õppevara keegi koolis täpselt samas ulatuses kasutaks, kuid sellest saab valida käsitlemiseks vaid teatud osi.

Kui suure osa õppevarast peaks läbima tunnis, mida planeerida kodutööks ning mida vajadusel või soovi korral välja jätta / asendada, lähtub mõistagi igast konkreetsest

klassist ja olukorrast. Niisamuti saab õpetaja otsustada, kas teeb etteantud töölehtede põhjal grupitöid või annab need individuaalseks lahendamiseks. (Mõne töölehe puhul on see küll juba ära otsustatud, kuid enamikul juhul jääks see õpetaja otsustada.) Mõne soovitus, mis ehk töölehel selgelt välja ei tule, olen lisanud allolevasse tabelisse (vt tabel 4). Niisamuti on mõne teema puhul (nt töölehe „Kultuur demokraatlikus ühiskonnas: vabaduse ja kontrolli vahel“ või „George Orwelli romaan „1984“: küsimusi faktide kohta ja arutluse jaoks“) jäetud õpetaja otsustada, kas lasta tehtud eeltöö põhjal kirjutada ka essee / kirjand. Mõningal juhul on õpilasele jagatud instruktsioon, et ta oleks kirjutamiseks igatahes valmis: see võiks innustada teda õppeprotsessi ajal ka süvenenumalt kaasa mõtlema.

Tabel 4. Soovitusi töölehtedel olevate ülesannete juurde

Töölehe pealkiri	Soovitusi ülesannete läbimiseks
George Orwelli romaan „1984“: lugemismuljed	Ül 3 ja 4: kui õpetaja kogub pärast tsitaadid kokku, saab selle põhjal valmistada ette nt lugemiskontrolli küsimused. (Tööleht „George Orwelli romaan „1984“: küsimusi faktide kohta ja arutluse jaoks“) ongi valmistatud ette minu praktikakogemuse põhjal: selles on minu enda poolt ettevalmistatud küsimusi kui ka õpilaste väljapakutud tsitaatidele juurde mõeldud küsimused.
George Orwelli romaan „1984“: teose analüüs 2-6	Kõik nimetatud analüüsi töölehed on ehitatud üles sarnasel põhimõttel, mistõttu võib aja nappuse tõttu teha grupitööd, kus üks grupp saab ühe teema; pikemad töölehed (nt analüüs 2 ja analüüs 6) võib saada mitu gruppi. Kui aga mahti rohkem, võib töölehti käsitleda ka eraldi tundides.
George Orwelli romaan „1984“: teose analüüs 6 (keeke olukord / uuskeel / keel ideoloogia teenistuses)	5. ülesandes võiks lisada vastavalt uuemate uudiste vm meediatekstide pealkirju, et keeleküsimuste lahkamine tõestaks oma aktuaalsust.
„George Orwelli romaan „1984“: küsimusi faktide kohta ja arutluse jaoks“)	See on tööleht, mida võib, aga ei pea õpilastele andma. Siit saab noppida tsitaate koos küsimustega nt ühiseks / individuaalseks aruteluks või lugemiskontrolliks. See on valminud minu praktikakogemuse põhjal, seega väljapakutud tsitaadid on suures osas 12. klassi õpilaste valitud (nagu lugemismuljete töölehel ka välja pakutakse).

Filosoofiline essee: von Coudenhove-Kalergi „Totaalne inimene, totaalne riik“	Kui vähegi võimalik, võiks esseed lugeda koos: iga ettelõetud lõigu juures peaks vastama suunavatele küsimustele. (Küsimused käivad nii teksti funktsionaalse kui ka kriitilise lugemise kohta.) Mõned vastused eeldavad ka välist abi (nt mis on „puuslik“ või alustuseks autori taustaga tutvumine.)
Kultuur totalitaarses režiimis: tsensuur ja võimule vastanduvad. Paul-Eerik Rummo	Ülesandes 1B küsimuses c küsitakse Gustav Suitsu samanimelise luuletuse kohta. Kui seda ülesannet otsustada teha, tuleks näidata Suitsu luuletust slaidil või jagada selle kohti paljundus. Seda töölehele ei lisanud. (Luuletus on olemas ka antoloogias „Sõnarine“ ja mitmes kogumikus.)

Töölehtede vormistamisel olen lähtunud printsiibist, et need oleksid kohe õpilastele esitamiseks sobivad. Nii pole siin jäetud muidu magistritööle esitatud nõuetele vastavaid leheveeriseid. See tähendab, et mõni tööleht võib köitmise tõttu halvasti nähtav olla. (Õppevarast saab parema ülevaate töö elektroonilises versioonis.) Natuke vähe on jäänud mõnele töölehele ka kirjutamisruumi, mistõttu peaks arvestama, et mõni ülesanne tehtaks suuliselt või kasutataks selle kõrvale lisapaberit. Vormistasin lehed ruumisäästlikult, kuna usun, et ka koolis võiks arvestada ökoloogiliste põhimõtetega. Kui tööleht sisaldab pigem rohkem sisulisi elemente, koguneb õpilase kätte vähem pabereid, nii on neid mugavam hallata.

Õppevaras kasutatud tekstidele, piltidele ja fotodele viitan töölehtedes jooksvalt. Tekstikatkendite või refereeringute puhul olen esitanud joonealuse viite. Mitmed edaspidised samale tekstile tehtud läbivad viited (nt Orwelli või Bradbury tekstidele) on esitatud juba tekstisiselt vastava leheküljenumbri. Audiovisuaalsele materjalile viitavad internetileheküljed vastava ülesande juures.

KOKKUVÕTE

Magistritöö „Kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ kontseptsioon ja selle käsitusvõimalus totalitarismiteemalise õppevara näitel“ üheks eesmärgiks oli lahata nimetatud kursuse avaramaid taustu ja vaadelda selle olemust gümnaasiumi riiklikus õppekavas. Tehtud järelduste pinnalt lähenesin magistritöö peamisele ülesandele, koostades totalitarismiteemalise õppevara.

Kursus tõstatab juba oma pealkirjas huvitava probleemi, kuna kirjanduse ja ühiskonna vahelised suhted pole ühemõttelised ega iseenesestmõistetavad. Seetõttu alustasin töö esimeses peatükis kõigepealt nende seoste piirjoonte selgitamisest, milles toetusin hermeneutikale. Selle filosoofilise suuna arengu käigus muutub tasapisi ka see, kuidas seletatakse teose tõlgendamist. Kui Dilthey järgi peaks arvestama just teose loomise ajaga, siis Gadameri jaoks on tähenduse mõistmisel juba oluline roll teose lugeja kaasajal. Kui hermeneutikast ja fenomenoloogilisest lugemiskäsitusest arenes välja retseptiooniestetika, mõistavad selle koolkonna esindajad teose tõlgendamist juba kui lugeja kaasloomist.

Esimese peatüki teises alapeatükis vaatlesin aga sedasama suhet pedagoogilisest vaatevinklist, seades objektiks ilukirjanduslikkuse kasvatusliku aspekti. Kuigi ilukirjanduse lugemine võib näida vanamoodne tegevus, õpetab kirjandusteos oma struktuuriga ühiskonnas valitsevas infomassiivis paremini orienteeruma. Poetiline keel pakub aga esteetilise naudingu kõrval ka võimaluse arendada kriitilist mõtlemist. See teravdab inimese taju varjatud sõnumite ja mõjutusvahendite suhtes, ilma milleta on indiviidil ühiskonnas aina raskem toimida. Kuid kriitiline mõtlemis- ja lugemisoskus on ka demokraatliku süsteemi alalhoidmise eeldus, kuna see nõuab pidevat kodanike algatusvõimet ja kontrolli.

Teises peatükis liikusin kursuse ja näidisõppevaraga seostuvate taustade avamiselt ainekava ja õppematerjalide temaatikani. Selle esimeses osas fikseerisin kursuse ainuomased ning ainevaldkonna ja teiste ainetega kattuvad sihid. Selgus et kuigi ühiskondlikke küsimusi lahatakse ka teistes kursustes, siis õppesisu küsimustes on eriti

mahukas just alateema „Kirjandus ja poliitika“. Kursuse puhul ilmes lõiminguvõimalusi eesti keele õpetusega, eriti tsükliga „Meedia ja mõjutamine“, kuid ka ajaloo, kunsti ja filosoofiaga.

Teise peatüki järgmises alapeatükis käsitlesin kursuse seoseid totalitarismiteemaatikaga. Põhjus, miks otsustasin valida õppevara keskmeks just selle, ilmes osaliselt juba peatükis 1.2., kus tõin välja kirjanduse lugemise vajaduse kriitilise mõtlemise ja kirjaoskuse arenguks, mida on muu hulgas vaja demokraatliku ühiskonna järjepidevuseks. Totalitarismiteematika käsitlemisel selguvad selle erinevused demokraatiast – ühiskonnas valitsev elutunne ja selle mõju kultuurile –, millega panustada õpilase sotsiaalsesse ja kodanikupädevusse. Teine põhjus põimida õppevara totalitarismiteemaga, tuleneski selle haakuvusest paljude peatükis 2.1. väljatoodud punktidega. Kuigi seda kattuvust on raske täpselt määratleda, võib öelda, et totalitarismiteematika võimaldab käsitleda vähemasti kolmandiku väljatoodud õpitulemustest ja õppesisus fikseeritud teemadest.

Lisaks teemavalikule selgitasin teises peatükis veel ka totalitarismi sisulist olemust ja selle seotust kirjandusega. Esiteks käsitlesin totalitarismi mõiste erinevad arengud, eristades selle sotsiaalpoliitilist ja eksistentsiaalset avaldumisvormi. Kirjandusega haakub mõistagi pigem viimane, kuna belletristika väljendab alati inimese (autori, jutustaja, tegelase) suhet millessegi, mitte mingi asja objektiivset olemist. Selliseid suhteid saab määratleda erinevalt, kuid mina võtsin lähtekohaks asjaolu, kas teos on avaldatud totalitaarses keskkonnas või vabas ühiskonnas. Selle pinnalt hargnesid juba spetsiifilisemad suhete jagunemised. Selline eritlus võimaldas tuua esile teemasid (nt sotsialistlik realism, tsensuur, ideoloogiavastatus), mis kajastusid hiljem ka õppevaras.

Teise peatüki kolmandas alapeatükis võtsin kokku kursuse ja totalitarismiteemaatikast tulenevad sisulised rõhuasetused ning seostas need võimalike pedagoogilis-metodoloogiliste lahendustega. Sellest tõukus mõte koostada õppevara vastavalt kontsentrilisel põhimõttel kavandatud õppelemendile. Kursuse sisu haakub selgesti ka lugemisoskuse arendamise eesmärgiga. Samuti kerkis siin esile taotlus õpetada kursuse käigus teiste (sh multi-) modaalsete tekstide vastuvõtu teadvustamist. Metodoloogiliselt viitab aga kursus aktiivõppele, kuna selle käigus tuleb õppida seostama eri liiki tekste; vaatlema teksti konteksti abiga; otsima selleks infot internetist jms.

Kolmandas peatükis tegelesingi just nimetatud pedagoogilis-metodoloogiliste küsimuste lahkamisega. Selle esimeses alapeatükis tuli vaatlusele lugemisoskuse

mõiste, mida on viimase paarikümne aasta jooksul, eriti aga PISA lugemistesti valgusel, palju avardatud. See mõiste tähenda enam ammu ainult lapsepõlveaegset esmast lugemaõppimist. Nüüd mõeldakse selle all erinevaid lugemisviise ja kognitiivseid protsesse, mis lugemise ajal toimuvad. Üldiselt on igasugusele lugemisele omane interaktiivne suhe teksti, lugeja ja konteksti vahel. Kuid viimastel aastatel rõhutatakse ka lugemisosaduse ja -aspektide olulisust. Üks piirang on siiski lugemisoskuse mõiste arengus jäänud pidama: ilmselt kartes mõiste liigset hägustumist, peetakse lugemisoskuse puhul silmas alati ainult kirjalikke tekste.

Kolmanda peatüki järgmises alapeatükis vaatlesingi teiste tähendusviiside legitiimsust kuulutatavat multimodaalsuse teooriat, mis uurib eri modaalsusest koosnevate tekstide elemente. Mitmikkirjateooria tegeleb selle pinnalt edasi järgmiste küsimustega: kuidas käsitleda koolis eri (sh multi-) modaalsete tekstide vastuvõtmist, kuidas seda protsessi endale teadvustada ega mitte lasta ennast alateadlikult mõjutada. Need küsimused seonduvad selgesti ka kriitilise kirjaoskuse mõistega. Lugemise puhul tähendab see näiteks kirjalike tekstide tähelepanelikku vaatlust lähtuvalt keele eri aspektidest. Siin ei piirduta nähtuse välise kirjeldamisega, mis iseloomustab funktsionaalset lugemisoskust, vaid taotletakse sügavuti lugemist, küsimist keele põhjuste ja selle mõju järele.

Õppevara metodoloogilist raamistikku selgitasin kolmanda peatüki kolmandas alajaotuses. Aktiivõpe põhineb eeldusel, et õpilane omandab pädevusi ja teadmisi vaid enese panuse – aktiivsuse – abiga. Selles mõttes ei ole iseenesest tänapäeva pedagoogilisi suundumusi arvestades midagi uut. Spetsiifiliselt tegelesin siin küsimusega, kuidas kasutada aktiivõpet just lugemisoskuse arendamisel ja teises märgisüsteemis loodud tekstidega tegelemisel. Siin toetusin keele poeetilise ja referentsiaalse funktsiooni eristusele. Üldjoontes saab iga teksti puhul vaadelda, kuidas see osutab välismaailmale, ning kuidas konstrueerib iseennast. Kui keskenduda esimesele, tähendaks see kirjapandu mõistmist, et oldaks valmis saadud teavet enda tarbeks kasutama. Kui aga keskenduda viimasele, aktiveerib see alati ka teatud üldistava ja järeldava hoiaku, mis peaks teksti jälgimist pidevalt saatma. Sellist lugemisoskust arendab just ilukirjandus, kus poeetilised vahendid mõjutavad lugejat ilmsemal ja varatumal moel. Õppides tundma poeetika elemente, on neid hõlbus leida ka tekstides, mis esitavad end neutraalse maailmakajastajana.

Keele referentsiaalse funktsiooni käsitlemisel tuleb seetõttu kõne alla PISA lugemistesti jaoks koostatud ülesannete meetodika, kuna need kontrollivad funktsionaalset kirjaoskust. Kriitiline kirjaoskus poeetilise funktsiooni ja ilukirjandusega tegelemisel eeldab arusaamist kirjandusõpetuse struktuurist ja sihist. Õppimist tuleks alustada lähilugemisega. Seda peaksid toetama õpetaja suunavad küsimused ja juhised. Selle tarbeks tuleb õpetajal käia eelnevalt läbi kõik mõttekäigud, et konstrueerida oma suunised just aimates ette õpilase takerdumisi, kognitiivselt keerukaid kohti jms. Nii sünnib õppeprotsess küll õpilase aktiivsusel, kuid protsessi suunav jõud ei lase sel eksida pikalt viljatusse tegevusse. Lähilugemisega peaks kaasnema konteksti avavate teadmiste omandamine. Alles selle pinnalt peaks õpilane suunavate küsimuste toel jõudma tõlgenduseni. Viimaks peaks selline tõlgendus materialiseeruma suuliseks või kirjalikuks arutlevaks tekstiks.

Neljandas peatükis põhjendasin koostatud õppematerjalidesse kaasatud tekstide valikut. Selle keskmes on kaks düstoopt – George Orwelli „1984“ ja Ray Bradbury „451° Fahrenheiti“. Mõlema autori loodud maailmad on see-eest piisavalt erinevad, et tuua esile totalitarismi ilmnemise ja kujunemise eri tahke. Kaasasin töölehtedesse veel teisigi lühemaid kirjandustekste, meediatekste (sh (tele)reklam, uudised, kriitika), raadio- ja telesaateid jms. Selline mitmekesine tekstivara peaks valgustama kirjanduse ja ühiskonna orgaanilisi suhteid nii nagu need tegelikkuseski eksisteerivad.

Kuigi õppevara sisaldab 34 töölehekomplekti, moodustuvad need omakorda ühe teksti või alateema ümber koonduvad üksused. Kõik kokku kujundavad need aga omakorda ühtse terviku – selles seisnebki õppelemendi „Kirjandus ja totalitarism“ õppevara kontsentriiline idee. See idee rajaneb teatud loogilisel järgnevusel ehk omamoodi narratiivil, mille kirjutasin lahti samuti neljandas peatükis. Selle järgi avaneb iga uue teksti ja vastava töölehekomplektiga uus õppeaspekt, mis haakub totalitarismiteemaatika ning kursusega laiemalt. Iga uus töölehekomplekt toob eelneva juures esile uue täiendava nüansi. Selle narratiivi käigus toimub ka tagasipöördumisi: nt vaadatakse kultuuriteemaatika ja Bradbury romaanini jõudes veel kord tagasi Orwelli teosele. Enne viimaseid kokkuvõtvaid töölehti vaadeldakse Bradbury romaani moto valguses tagasi mitmele kursuse jooksul käsitletud leidnud autorile ja tegelasele.

Õppevara pole veel koolis rakendatud, kui arvata välja mõned üksikud ülesanded Orwelli ja Bradbury romaanide käsitlemise juures minu gümnaasiumi põhipraktika käigus. Aga Herta Mülleri romaanikatkendi ja Orwelli romaani käsitlemiseks mõeldud

töölehed on saanud tagasisidet. Neid on käsitlenud Tartu ülikooli ainekursuse „Kirjandus ja ühiskond“ eesti keele ja kirjanduse õpetaja eriala tudengid. Mülleri töölehtedele lähenesid tudengid õpilase vaatenurgast ning lahendasid ülesandeid ettekirjutatud viisil. Sellele järgnes vastuste üle arutamine, ülesannete üle reflekteerimine ja parandusideed. Orwelli töölehtede puhul võtsid tudengid endale kirjandusõpetaja positsiooni ning panid valikut arvestades kokku kolm koolitundi vältava töökava, valides välja olulisemad ja kesksemad ülesanded. Kuid siinsetesse töölehtedesse on lisatud ka need ülesanded, mis nende valitud kolme tunni hulka ei mahtunud. Kogu õppevara on üldjuhul tehtudki ülesannete varuga, pakkudes käsitlemiseks valikuvõimalusi.

Kuna õppevara ei pretendeeri terve kursuse ega selle keskse temaatika ammendamisele, on võimalik teatud töölehtede alati ülesandeid või tekste juurde haakida. Niisamuti võiks tulevikus valmistada töölehtede jaoks vastusteled ja õpetajakonspekti. Praegu figureerib viimane vaid töölehtede temaatilises määratlemises ning mõne üksiku juhise jagamises, mis mõlemad asuvad õppevara selgitavas ehk neljandas peatükis. Kuna mitmed ülesanded toimiksid paremini digitaalses vormis, oleks mõeldav ka õppevara alusel elektroonilise õppematerjali koostamine.

THE CONCEPT OF THE COURSE “LITARATURE AND SOCIETY” AND ONE OPTION OF HANDLING IT ON THE EXAMPLE OF TOTALITARIANISM-THEMED LEARNING MATERIAL. SUMMARY

The aim of the master’s thesis “The Concept of the Course ‘Literature and Society’ and One Option of Handling it on the Example of Totalitarianism-themed Learning Material” is to provide new learning materials for this elective course in the new curriculum. The purpose of the learning material is not to cover the subjects of the entire course, but it does cover at least a third of the learning subjects, learning outcomes in the national curriculum for upper secondary school and the themes and values relating to the topic of totalitarianism.

The learning material is based on the conceptual learning element, whose bases are first introduced from the perspective of the theme and then from the pedagogical and methodological side. In order to introduce the background of the learning element, the paper analyses the relationships between literature and society from the hermeneutical and pedagogical perspective. Pursuant to the hermeneutical school of interpretation, a literary work always depends on the contribution of the reader, which is why the real message of a piece of literature is always born in cooperation with the reader. This way, a literary work is influenced by the time it was created, but also by the time it is read. The pedagogical side of the connections between literature and society stresses the value of reading literature in today’s society. Fiction develops the skills of critical thinking and reading, which – among other things – are necessary for the survival of a democratic society.

The national curriculum for upper secondary schools determines the specific subjects and learning outcomes of the course “Literature and Society”, which together make up a diverse list on the level of literature and society, policy and schools of thought. Although totalitarianism only offers one possible starting point that the learning materials could focus on, it essentially still has a logical connection to considering the course as a whole. First, it allows to cover a sufficient number of the learning objectives stated in the upper secondary school curriculum, and second, it explicitly contributes to the pupils’ competence of citizen and self-definition. Moreover, it aids in achieving

learning competences, as it focuses on the nature and necessity of various ways of reading.

The pedagogical and methodological bases of the learning material stem from the essential focal points discovered in the course of work. From the pedagogical aspect, what is seen as important is the development of functional and critical reading skills. For a while now, reading skills have not meant just acquiring this basic skill in childhood – instead, the term is used to refer to the entire complex cognitive process that takes place as we read. During reading, an interactive relationship is formed between the text, the reader and the context. The end result is also influenced by reading engagement and other aspects.

However, there is still one limitation in the development of the definition of reading proficiency: it is only related to written texts. But since today's young people live in a world where the number of media is ever increasing, it is important to also look at other types of meaning. The theories of multimodality and multiliteracy claim that apart from linguistic meaning, there also exist auditory, visual and gesture-related meanings. At the same time, the idea of multimodality is related to the definition of critical literacy, as – according to both – each semiotic text has its own sub-elements with their own meaning and impact. In order to learn to acknowledge that we are also receiving these meanings, and to search for the reasons behind these meanings, we should thus also include multimodal texts in learning materials.

The methodology of the learning materials is based on active learning, as the course title itself combines two phenomena. Making connections, but also reading and handling multimodal texts demands that the pupils engage actively, as otherwise, they will fail to find the meaning. Active learning methods are divided on the basis of the aspects stressed in the texts: either the referential or the poetic side is paid more attention to. The activities necessary to analyse the texts can be divided accordingly: when dealing with a referential task, one can rely on the exercises set out in the PISA test, which train functional reading skills. Handling the poetic function requires a deeper understanding of the text. Thus, here we should rely, first and foremost, on the methods of critical reading proficiency. In case of fiction, it is recommended to use a lot of examples, close reading, including texts that create context. All this is in aid of reaching generalisations and conclusions. Finally, the interpretation should be worded as a critical (written or oral) discussion.

The learning material consists of 34 worksheet sets, which were compiled while keeping in mind all the subject-related and pedagogical and methodological principles referred to. They suggest ways in which to handle many texts and subjects. The longer fictional texts (entire texts, not excerpts) are *1984* by George Orwell and *Fahrenheit 451* by Ray Bradbury; shorter literary texts include *Rohelise seljakotiga mees* by Arvo Valton, an excerpt from *The Land of Green Plums* by Herta Müller, and poems by Johnny B. Isotamm, Paul-Eerik Rummo and Jüri Üdi. In addition, the learning material includes pictures, TV and radio shows, advertisements and videos.

KIRJANDUS

- Aava, Katrin 2012.** Kriitiline kirjaoskus ning meediatekstide diskursuseanalüüs. – Oma keel, nr 24, lk 101–107. Kättesaadav ka:
http://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2012_1/OK_2012-1_13.pdf vaadatud 19.04.2015.
- Alber jt 2010** = Alber, Jan, Stefan Iversen, Louise Brix Jacobsen, Rikke Andersen Kraglund, Henrik Skov Nielsen, Camilla Mohring Reestroff. Introduction. – Why Study Literature. Aarhus: Aarhus University Press, 7–22.
- Applebaum, Anne 2013.** Raudne eesriie 1945/1956. Tlk. Tõnis Värnik. Tallinn: Varrak.
- Arendt, Hanna 1973.** The Origins of Totalitarianism. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Aunin, Tiina 2003.** Võrdlev kirjandusteadus. I, Kirjandusteaduse interdistsiplinaarsus. Tallinn: Tallinna Pedagoogika Ülikooli Kirjastus.
- Bloom, Harold 2006.** How to Read and Why. London: Fourth Estate.
- Brown, James A. 2001.** Media Literacy and Critical Television Viewing in Education. – Handbook of Children and the Media. Thousand Oaks: Sage, 681–697.
- Buehl, Doug 2002.** Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis. Tartu: SA Omanõulise Kooli Arenduskeskus.
- Chambers, Ellie, Gregory Marshall 2006.** Teaching and Learning English Literature. California: Sage.
- Chomsky, Noam 2004.** Chomsky on Miseducation. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Cisco 2008.** Multimodal Learning Through Meida: What the Research Says.
<http://www.cisco.com/web/strategy/docs/education/Multimodal-Learning-Through-Media.pdf> vaadatud 01.05.2015.
- Cope Bill, Mary Kalantzis 2006.** Introduction: Multiliteracies. – Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures. Toim. Bill Cope, Mary Kalantzis. London, New York: Routledge, 3–8.
- Cope, Bill, Kalantzis, Mary 2009.** New Learning : Elements of a Science of Education. Cambridge: Cambridge University Press.

- Davies, Evelyn 1982.** Strategies for Reading 2. Teacher's Guide. London: Heinemann Education Books.
- Dilthey, Wilhelm 1997.** Ajaloolise maailma ülesehitus vaimuteadustes. – Filosoofilise hermeneutika klassikat. Tlk. Andrus Tool. Tartu: Ilmamaa, 72–124.
- Ehala jt 2014** = Martin Ehala, Triinu Laar, Karin Soodla, Kadri Sõrmus, Maigi Vilja 2014. Gümnaasiumi praktilise eesti keele kursuste metoodika õpik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. Kättesaadav ka:
http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/41077/eesti_keeles_kursuste_metoodika.pdf?sequence=1 vaadatud 01.05.2015.
- Eristuskiri 2014** = Eesti keele riigieksami eristuskiri. 2014.
http://www.innove.ee/UserFiles/Riigieksamid/2014/Eesti%20keel/RE_eesti%20keel_eristuskiri.pdf vaadatud 15.09
- Gadamer, Hans-Georg 1997.** Mõistmise ringist. – Filosoofilise hermeneutika klassikat. Tlk. Andrus Tool. Tartu: Ilmamaa, 183–194.
- Gadamer, Hans-Georg 2002.** Hermeneutika universaalsus. Tlk. Andrus Tool. Tartu: Ilmamaa.
- GRÕK 2011, lisa 1** = Gümnaasiumi riiklik õppekava, lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“. Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“ Lisa 1 (muudetud sõnastuses).
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4021/2m_lisa1.pdf# vaadatud 09.02.2015.
- GRÕK 2011, lisa 5** = Gümnaasiumi riiklik õppekava, lisa 5. Ainevaldkond „Sotsiaalne“. Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“ Lisa 5 (muudetud sõnastuses).
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4021/2m_lisa5.pdf# vaadatud 09.02.2015.
- GRÕK, lisa 11** = Gümnaasiumi riiklik õppekava lisa 11. Valikõppeaine „Filosoofia“. Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava“. Lisa 11 (muudetud sõnastuses).
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4021/2m_lisa11.pdf# vaadatud 09.02.2015.
- Habib, Rafey M. A. 2005.** A History of Literary Criticism: From Plato to the Present. Malden: Blackwell.

- Hagopian, Mark N. 1993.** Režiimid, liikumised, ideoloogiad. Võrdlev sissejuhatus politoloogiasse. Tlk. M. Haab jt. Tallinn: Olion.
- Havel, Václav 1986.** Living in Truth: Twenty-Two Essays Published on the Occasion of the Award of Erasmus Prize to Václav Havel. London; Boston: Faber and Faber.
- Ihonen, Markku 1996.** Sissejuhatus kirjandusteooriasse. Tlk. Pärt Lias. Tallinn: Underi ja Tuglase Kirjanduskeskus.
- Imet, Peep, Paul Paal 1989.** „Jumala tuul“ Tartu Riiklikus Ülikoolis. – Keel ja kirjandus, nr 6, 369–374.
- Iser, Wolfgang 1990.** Lugemine: fenomenoloogiline lähenemisviis. Tlk. Toomas Rosin. – Akadeemia, nr 10, 2090–2117.
- Jakobson, Roman 2014.** Dominant. – Kirjandus kui selline : Valik vene vormikoolkonna tekste. Tlk. Märt Väljataga. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 240–245.
- Jakobson, Roman 2012.** Lingvistika ja poeetika. Tlk. Neeme Lopp ja Arne Merilai. – Akadeemia, nr 10, 1731–1773.
- Jõesalu, Kristi, Ene Kõresaar 2011.** Privaatne ja avalik nõukogude aja mõistmises ühe keskastme juhi eluloo näitel. – Methis 7, 67–83.
- Kalantzis, Mary, Bill Cope 2006.** A Multiliteracies Pedagogy. A Pedgogical Supplement. – Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures. Toim. Bill Cope, Mary Kalantzis. London, New York: Routledge, 239–248.
- Kasik, Reet 2008.** Meediateksti analüüs: eesmärgid ja meetodika. – Tekstid ja taustad V. Meediatekstide keelekasutus ja selle sotsiokultuurilised taustad. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 10–43.
- Kidron, Anti 2008.** Psühholoogia põhisuunad. Tallinn: Erkotrükk.
- Kikas, Eve 2013.** Õpilaskesksest õppimisest ja õpetamisest. – Seestpoolt suurem Eesti. Haridus ja haritus. Tartu: Sihtasutus MÜ, 70–83.
- Killingsworth, Matt 2011.** Civil Society in Communist Eastern Europe : Opposition and Dissent in Totalitarian Regimes. Colchester: ECPR Press.
- Kress, Gunther 2010.** Multimodality : A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London; New York: Routledge.
- Kress, Gunther, Theo van Leeuwen 2006.** Reading Images : The Grammar of Visual Design. London; New York: Routledge.
- Kress, Gunther 2006a.** Design and Transformation : New Theories of Meaning. –

- Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures. Toim. Bill Cope, Mary Kalantzis. London, New York: Routledge, 153–161.
- Kress, Gunther 2006b.** Multimodality. – Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures. Toim. Bill Cope, Mary Kalantzis. London, New York: Routledge, 182 – 202.
- Krull, Edgar 2000.** Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, Hasso 1996.** Katkestuse kultuur. Tallinn: Vagabund.
- Kängsepp, Pilve 2014.** Küsimuste kasutamine kui võimalus toetada õpilaste arusaamist leotust. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lepajõe, Kersti 2012.** Argumenteerimisvõtted riigieksamikirjandites. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat, nr 8, lk 123–138. Kättesaadav: <http://www.rakenduslingvistika.ee/ajakirjad/index.php/aastaraamat/article/view/ERYa8.08/8> vaadatud: 18.04.2015.
- Lévinas, Emmanuel 2004.** Sõnavabadus. – Raske vabadus: esseid judaismist. Tallinn: Vagabund. Tlk. K. Ross, K. Sisask, J. Undusk. Tallinn: Vagabund.
- Linkon, Sherry L. 2011.** Scholarship of Teaching and Learning: Literary learnig. Teaching the English Major. Bloomington: Indiana University Press.
- Lotman, Juri 1987.** Kutse dialoogile. – Valitud tööd. Mihhail Bahtin, Tallinn: Eesti raamat, 5–14
- Lotman, Juri 1991.** Semiosfäärist: tekst – kirjandus – kultuur. Tallinn: Olion.
- Lotman, Piret 1991.** Raamatukogu roll sõjajärgses nõukogude Eestis. – Tsensor Eesti Raamatukogus. Uurimusi Eesti raamatukogunduse ajaloost 3. Eesti Rahvusraamatukogu toimetised (ERRT) II, 87–118.
- Merilai jt 2007 = Marilai, Arne, Anneli Saro, Epp Annus 2011.** Poetika: gümnaasiumiõpik. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Merilai, Arne 2003.** Pragmapoetika. Kahe konteksti teooria. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Mills, Kathy A. 2010.** New Perspective on Language and Education : Multiliteracies Classroom. Bristol: Channel View Publications.
- Milosz, Czeslaw 1999.** Vangistatud mõistus. Tlk. Hendrik Lindepuu. Tallinn: Periodika AS.
- Must jt 2001 = Must, O., A. Must, V.Raudik 2001.** Lugesoskus. – Akadeemia nr 7,

1431–1448.

NLG 2006 = The New London Group 2006. A Pedagogy of Multiliteracies Designing Social Futures. – Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures. Toim. Bill Cope, Mary Kalantzis. London, New York: Routledge, 9–37.

OECD 2013. Reading Framework. – PISA 2012 : Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, 59–95. Paris: OECD. Kättesaadav ka: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf vaadatud 01.05.2015.

Org, Andrus 2012a. Kirjandusõpetuse kontseptsioonist. – Gümnaasiumi valdkonnaraamat. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“. Link 40. http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamat_EESTI_KEEL_JA_KIRJANDUS_Kirjandus._%C3%9CIdalused vaadatud 13.04.2015.

Org, Andrus 2012b. Kursuse „Kirjandus ja ühiskond“ õppeprotsessi kirjeldus. – Gümnaasiumi valdkonnaraamat. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“. Link 65. http://www.oppekava.ee/index.php/Valikkursus_%E2%80%9EKirjandus_ja_%C3%BCChiskond%E2%80%9C vaadatud 1.04.2015.

Org, Andrus 2012c. Proosateksti analüüsi meetodid. – Gümnaasiumi valdkonnaraamat. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“. Link 49. http://www.oppekava.ee/index.php/Kursus_%E2%80%9EKirjandusteose_anal%C3%BC%C3%BCs_ja_t%C3%B5lgendamine%E2%80%9C vaadatud 13.04.2015.

Pandis, Meeli, Ene-Mall Vernik-Tuubel 2005. Funktsionaalne kirjaoskus. – Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 163–184.

Pearson, David P. 2009. The Roots of the Reading Comprehension Instruction. – Handbook of Research on Reading Comprehension. New York; London: Routledge, 3–31.

Puksand, Helin 2014a. Lugesõpetuse hindamine PISA uuringus. – Oma keel nr 1, 76–82.

Puksand, Helin 2014b. Teismeliste lugesõpetuse mõjutegurid. Tallinn: Tallinna Ülikool.

RT 2013 = Riigi Teataja 2010. Õppekirjandusele esitatavad nõuded, õppekirjanduse retsenseerimisele ja retsensentidele esitatavad miinimumnõuded ning riigi poolt

- tagatava minimaalse õppekirjanduse liigid klassiti ja õppeaineti.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013040> vaadatud 09.02.2015
- Salumaa jt 2004** = Salumaa, Tarmo, Mati Talvik, Alvar Saarniit 2004. Aktiivõppe meetodid. Tallinn: Merlecons ja Ko.
- Sapunjan, Inga 2014.** Totalitarismi kujutamine Viivi Luige romaanis „Ajaloos ilu“ ja Herta Mülleri romaanis „Südameloom“. Magistritöö. Tartu. Kättesaadav ka:
http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/41689/sapunjan_inga.pdf?sequence=1 vaadatud 09.05.2014.
- Seletuskiri 2014.** Seletuskiri põhikooli ja gümnaasiumi riiklike õppekavade muudatuste kohta.
http://www.oppekava.ee/images/9/9f/Seletuskiri_VVm_R%C3%95Kide_muudatus_2014.pdf
- Showalter, Elaine 2005.** Teaching Literature. Malden: Blackwell Publishing.
- Snow, Cathrine 2002.** Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension. Santa Monica: RAND.
- Socken, Paul 2013.** Edge of the Precipice: Why Read Literature in the Digital Age. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Šklovski, Viktor 2014.** Kunst kui võtte.– Kirjandus kui selline : Valik vene vormikoolkonna tekste. Tlk. Borid Kabur. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 17–35.
- Talvet, Jüri 2005.** Tõrjumatu äär. Tartu: Ilmamaa.
- Tire jt 2013** = Tire, G., Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K., Lorenz, B. 2013. PISA 2012 Eesti tulemused. Eesti 15 - aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes. Tallinn: Innove. Kättesaadav ka:
http://issuu.com/innove/docs/pisa_2012_eesti_tulemused_2?e=2411359/5896292
[usokus_PISA_2012.pdf](http://issuu.com/innove/docs/pisa_2012_eesti_tulemused_2?e=2411359/5896292) vaadatud 25.01.2014.
- Todorov, Tzvetan 2003.** Hope and Memory : Lessons from the Twentieth Century. Tlk. David Bellous. Princeton: Princeton University Press.
- Todorov, Tzvetan 2011.** The Totalitarian Experience. Tlk. Teresa Lavender Fagen. Calcutta: Seagull Books.
- Tool, Andrus 2002.** Saateks. – Hermeneutika universaalsus. Tartu: Ilmamaa, 433–498.
- Tool, Andrus 2009a.** Hermeneutika. – 20. sajandi mõttevoolud. Tartu: Tartu Ülikooli

Kirjastus, 379–383.

Tool, Andrus 2009b. Wilhelm Dilthey. – 20. sajandi mõttevoolud. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 384–403.

Tool, Andrus 2009c. Hans-Georg Gadamer. – 20. sajandi mõttevoolud. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 404–428.

Unt, Kersti 2005. Omakirjastuslikud väljaanded diskursiivsete muutuste kandjana nõukogude eesti kirjanduses. Magistritöö. Tartu. Kättesaadav ka: <http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/675/unt.pdf> vaadatud 09.05.2015.

Veidemann, Rein 1989. Kirjandus ja tema aeg. Aeg kirjanduses. – Eesti kirjandus XII klassile. Tallinn: Valgus, lk 3–29.

Veidemann, Rein 2006. Tuikav tekst: artikleid ja esseid eesti kirjandusest ja kultuurist 2000-2005. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Wolin, Shelon S. 2003. Inverted Totalitarianism. – *The Nation*. 19.05., lk 13–15.

Wittgenstein, Ludwig 1996. Loogilis-filosoofiline traktaat. *Tractatus logico-philosophicus*. Tartu: Ilmamaa.

Yurchak, Alexei 2003. Soviet Hegemony of Form: Everything Was Forever, until It Was No More. - *Comparative Studies in Society and History*, Vol 45, Nr 3, 480–510.

LISA 1. ÕPPEVARA ÕPPELEMENDI „KIRJANDUS JA TOTALITARISM“ KÄSITLEMISEKS

SISUKORD

Töölehekomplekt Arvo Valtoni novelli „Rohelise seljakotiga mees“ käsitlemiseks...	97
Töölehekomplekt Herta Mülleri romaanikatkendi („Südameloom“) käsitlemiseks....	110
Töölehekomplektid George Orwelli romaani „1984“ käsitlemiseks.....	116
Töölehekomplektid Coudenhove-Kalergi filosoofilise essee ja selleteemalise kriitika käsitlemiseks.....	142
Valik töölehti tsensuuri ning võimumeelse ja -vastase kirjanduse käsitlemiseks.....	152
Töölehekomplekt kunstivabaduste kohta tänapäeva Eestis.....	168
Valik töölehti Ray Bradbury romaani „451° Fahrenheiti“ käsitlemiseks.....	171
Töölehekomplekt õppelemendi kokkuvõtmiseks.....	189

Kirjanduse ja ühiskonna suhted: Arvo Valtoni „Rohelise seljakotiga mees“

Loe Arvo Valtoni novelli „Rohelise seljakotiga mees“ ning

a) märgi leheservadel ära tegelased, kelle tööülesandeid parasjagu tekstis kirjeldatakse;

b) jooni lugemise käigus alla kohad, kus kirjeldatakse erinevate tegelaste suhtumist roheline seljakotiga mehe tegevusse.

Pärast lugemist lahenda teksti kohta käivad ülesanded (1-7).

ROHELISE SELJAKOTIGA MEES

Keskpäeval tuli jaama ooteruumi suurekasvuline mees. Tal oli lips ees ja seljas luitunud ülikond. Ta sammus läbi istujate ridade ooteruumi kaugemasse nurka ning võttis seal seljast roheline seljakoti. Pani selle maha rāpasele parketile ning palus lähimalt pingilt inimesi istuda teise kohta. Vabaks jäänud pingi tiris ta nurka. Võttis seejärel seljakotist raamatu, ronis jaluli pingile ning hakkas valju hääle ja deklameeriva paatosega raamatut lugema, nii et see ooteruumis olijatelegi kuulda oleks.

Algul panid veidrat lugejat tähele vaid lähimad ootajad. Nad vahtisid pingil seisjat ja kuulsid tahtmatult teksti. Mehe hääle oli nii tugev, et rahvasumina vaiksematel hetkedel kandus hääle üle terve saali ja kõik pidid meest kuulma.

Kuid samas paisus sunniti jälle oma korrapäraselt seadust järgides ning mehe hääle matus üldisesse lärmi. Ooteruum elas oma tavalist elu. Osa inimesi tuli rongilt, osa läks rongile. Läbi ooteruumi vooris kogu aeg rahvast peroonile ja tagasi. Paljud rääkisid omavahel valjusti, žestikuleerisid, teised jooksisid ähmi täis ühe ukse juurest teise juurde. Pinkidel saali mõlemas pooles olid end sisse seadnud pika-aja-ootajad. Mõni einetas, mõni pissitas last, mõni näkitses ajaviiteks sihvkasid, mõni magas. Publik oli rahvusvaheline. Puhvetiks nimetatud leti ääres müüsid elu näinud keskealised mammid leiget solgivarvi kohvi ja raudteesaiu, mis nädalaid ikka vormis püsivad.

Valjusti raamatut lugev mees oli ooteruumi tüdinud-ilmelises tavalisuses häirivalt ebatavaline. Kuigi jõudeistujatel polnud midagi teha ning ooteaja surnukslõõmiseks kõlbas ka pingil seisev ettelugeja, tunti ometi võõrastust, sest polnud harjutud, et jaama ooteruumis loetakse midagi valjusti ette. Samuti olid häiritud saalist läbiruttavad inimesed. Peaaegu kõik püüdsid kuulutada, mis tähtsat siin ooteruumis praegu teada antakse. Mõni koguni seisatas

hetkeks, kuid ruttas siis jälle edasi. Sest loeti üsna tavalist ilukirjanduslikku teost oma väljamõeldud printside ja kangelastega, põnevate seiklustega ning lüüriliste või targutavate kõrvalpõigetega, tundelise armastuse ja kangete kirgedega. Kohati oli ta igav, kohati vaimukas. Terve see maailm. Ja suurekasvulise mehe võimsa tenori ning võltsivõitu paatose kaudu voolasid need maailmad ning kired sagiva või tuimalt istuva rahvahulga suminasse. Ühtemoodi vaibusid siia raamatu suured töed ja rängad valed, maailmaparandamine ja lohutuse illusoorus.

Mõni istuja hakkas lõpuks ahnelt kuulama, kui ümbritsev mitmekesisus ei viinud enam ta mõtteid hajali. Võib-olla jäi mõni nende olematute kangelaste saatust jälgides koguni rongist maha. Ent enamik olid möödaruttajad ning põgusal kuulatamisel viis üks kaasa tüki pimedat tagaajamist, teine peatäie suuri tödesid, üks õrna armastuse magususe, teine umbfilosoofilise arutluse. Ja kõik läksid edasi, sest see minek oli neile hädavajalik. Seda enam, et mees jaama rohelisel pingil ei kuulutanud midagi seesugust, mida teadmata enam edasi elada ei saa.

Ent saali ilmus ka inimesi, kes asja vastu hoopis teistsugust ja ettevõtlikumat huvi hakkasid tundma. Kõigepealt tulid kaks sinises kitlis koristajat, kelle ülesandeks oli paar korda päevas põrandal olev sopp lapiga laiali nühkida. Kui nad lugevat meest nägid, vaatasid nad teineteisele otsa ning mõlemad tundsid, et aset leiab korralagedus.

«Leidis koha jutlust pidada,» ütles vanem mutt.

Aga teine oli teoinimene, ta läks kindlal sammul mehe juurde ja küsis kurjalt:

«Mis see siis peaks tähendama?»

Mees ei teinud küsijast väljagi. Koht, mida ta ette luges, oli parajasti naljakas ja mees muheles.

Koristaja astus sammu tagasi, pani käe puusa, ajas rinna ette ning võttis enese meelet sõjaka poosi. Käratas:

«Pingilt maha!... Ping on istumiseks, mitte jalgupidi otsa ronimiseks!»

Mees tuli pingi pealt maha, ta muheles ikka veel ega katkestanud hetkekski lugemist. Koristaja aga lohistas pingi tema selja tagant endisesse kohta, teiste pinkidega ühte ritta. Seejärel vaatas ta võidukalt üle saali.

Kuid tema tegu ei pandud eriti tähele. Keegi ei kommenteerinud ega aplodeerinud. Ta läks kaaskoristaja juurde

tagasi ning nad vaatasid teineteisele otsa. Korralooja polnud rahul. Loomulikult ei hakanud ta kuulama, mida mees loeb. Tema oli siin töötaja, peaagu et administratsioon, aga mitte mõni rongiootaja, kes võib iga hulguse jutlust kuulatada.

Selge, et selline lugemine jaama ooteruumis oli kurjast. Aga mutid ei olnud erilised kirjatundjad ega osanud leida seda õiget seadust ja eeskirja, mis lugemise ära keelaks. Uut ja oma seadust nad pelgasid teha — töötasid nad ju ikkagi raudteesüsteemis.

Seepärast läksid mutid otse jaamakorraldaja juurde ja ütlesid kooris:

«Seal saalis üks mees loeb valjusti.»

Jaamakorraldaja võttis punase mütsi peast, sügas otsaesist ja küsis:

«Mida ta loeb?»

«Ei tea,» vastasid mutid kindlalt.

«Kes see mees on?» küsis jaamakorraldaja.

«Ei tea,» vastasid mutid jällegi üksmeelselt ja nende häälest kostis patriootlikku valvsust.

Jaamakorraldaja jäi nüüd üsna mõttesse, sest asi paistis olevat tõsine. Ta pani punase mütsi pähe ja läks ooteruumi uksele. Tõesti: saali kaugemas nurgas seisis suurekasvuline mees näoga saali poole ning luges valju häälega raamatut, nii et selle sõnad vaiksematel hetkedel isegi korraldaja kõrva kostsid.

Korraldaja tõmbus uksepiida varju. Saalis ta ennast näidata ei võinud, sest avalikkuse ees oleks ta pidanud võtma seisukoha lugeja suhtes, aga seda ta teha ei saanud, sest ta ei teadnud, millist seisukohta võtta. Tema senises praktikas polnud veel kordagi ette tulnud, et keegi oleks ooteruumis kõigile valjusti raamatut ette lugema hakanud. Ja seepärast pidigi ta nüüd olukorra üle tõsiselt järele mõtlema.

Ta rahustas koristajaid, et asja uuritakse, ning istus oma päevinäinud laua taha. Võttis mütsi peast, sügas laupa. Aga et midagi tarka pähe ei tulnud, helistas ta jaama korraldajale.

Korraldaja oli flegmaatiline nagu kõik maailma standardpolitseid, ta astus ruumi, teatas, et piljardipartii oli pooleli jäänud, ja küsis, mis on lahti. Jaamakorraldaja ütles:

«Seal ooteruumis on üks mees, kes loeb valjusti raamatut. Üürige järele, milles on asi.»

«Saab tehtud,» vastas korraldaja ja läks ooteruumi. Ta kõndis läbi pingiridade, vaatas võimuesindaja pilgul ringi. Saalist käis korraldajuri ilmudes kahin läbi. Ootajad kohendasid kohmetult oma kompse, peitsid sihvakakoori ja need, kellel olid jalad pingi peal, võtsid need sealt ära. Võim tegi ringi ka ümber lugeja, seirates teda paljutähendava kõrvalpilguga. Seejärel istus ta otse mehe vastu pingile, sirutas jalad kaugele ette, pani käed vaheliti ning jäi meest üksisilmi vaatama. Kõik istujad jälgisid huviga, mis sellest asjast saab. Kõik kuulasid lugu, ilma et sellest suuremat aru oleks saadud, sest mõte tegeles korraldajuriga.

Ainus, kes täiesti häirimatuks jäi, oli mees ise. Ta luges parajasti põnevat kohta; kangelane oli väljapääsmatusse olukorda sattunud, millest ta muidugi pidi välja pääsema. Mees oli loo põnevusest kaasa kistud, ta luges kiiresti ja tegi käega ebamääraseid liigutusi.

Korraldaja ei leidnud mehe raamatulugemises esialgu mingit otsest ühiskonnaohtlikku momenti. Kui ta niiviisi tükk aega oli istunud, hakkas tal oma suhtumise ebamäärasuse pärast pisut piinlik. Võib-olla ka sellepärast, et ootajad olid nii kiiresti tema kohalolekuga harjunud, ei kahistanud enam ega teinud temast üldse välja. Ja tal oli tunne, nagu oleks ta laskunud tavalise rongiootaja tasemele ning tulnud siia nagu poisike juttu kuulama. Seepärast lonkis ta jaamakorraldaja juurde tagasi ning ütles:

«Mul ei ole alust teda vastutusele võtta. Ei kakle, ei lärma, ei huligaanitse. Ei sülitata maha, ei pane jalgu pingile, ei haise.»

Jaamakorraldajal oli vahepeal tosin tegemist olnud ja ta oli mehe sootumaks unustanud. Nüüd tuli see talle uuesti meelde, ta võttis mütsi peast, kibrutas laupa ning tõstis telefonitoru hargilt. Vaatas siis abiotsivalt ringi kellele helistada?

«Tähendab, ei kakle ja ei sülitata?» küsis ta igaks juhuks ning vaatas korraldajurile otsa.

«Just nii!»

Korraldaja helistas raudtee juristile ning küsis:

«Mida teha juhul, kui mees ei sülitata ega kakle jaama ooteruumis, aga loeb teistele valjusti raamatut ette?»

Pärast seda selget kõnet pidi korraldaja pikalt ning sega-

selt seletama õigusemehele olukorda. Seepeale vuristas jurist maha hulga võõrapäraseid sõnu ja peeneid kohtuterminid, millest korraldaja mingit selgust ei saanud. Nähtavasti ei olnud juristil midagi sisulist ütelda ning ta pidi seepärast teaduse appi võtma.

Jaamakorraldaja pani toru hargile ja sügas otsaesist. Tal oli tunne, et ta on kõigi poolt maha jäetud ning peab nüüd asja üle ise otsustama. Ta mõtles juba, et kui läheks õige lihtsalt mehe juurde ja ütleks: «Kuule, ära loe valjusti, mine parem vaksaliesisele väljakule, tee seal, mis tahad, see on teiste meeste vald.» Aga selle mõistliku jutu peale küsib mees kindlasti: «Miks?» Katsu talle siis seletada, kui sa isegi ei tea. Iseenesest, jah, pole sellest võib-olla midagi, et ta loeb, aga parem siiski, kui teda seal poleks. Keegi ei saaks midagi ütleva hakata, ja...

Seepärast küsis jaamakorraldaja ühiskondliku korra kaitsjalt:

«Mida me siis nüüd teeme? Kellele peaks helistama?»

«Ei tea,» vastas korraldaja ammendavalt. «Minul ei ole sellise asja puhuks mingit eeskirja.»

Korraldaja mõtles pisut ning lisas:

«Aga võib-olla saavad linnavõimud midagi ära teha? ... Siinsamas vaksali ees väljakul peaks paar meest olema.»

Jaamakorraldaja võttis asjast kinni ning palus linna korraldajurid kohale kutsuda.

Peatselt tõi raudtee-korraldaja enesega kaks meest kaasa. Jaamakorraldaja ütles meestele:

«Meil siin ooteruumis loeb üks mees valjusti. Ehk saate teie midagi ära teha?»

Raudtee-korraldaja lisas:

«Minul pole eeskirja.»

Üks linna mundrimeestest küsis:

«Rikub avalikku korda?»

«Seda on raske öelda,» vastas jaamakorraldaja põiklevalt ja kehtas õlgu. «Loeb valjusti raamatut.»

«See on teie territoorium,» öiendas teine võõrastest. «Kui ta lärmaks vaksali ukse ees väljakul, siis me vaataksime seda asja.»

Raudtee-korraldaja kummardas jaamakorraldaja kõrva juurde ja sosistas:

«Võib-olla peaks ta uksest välja meelitama.»

Võõrastele sosistamine ei meeldinud, jaamakorraldaja aga kibrutas laupa. Siis raputas ta pead ja ütles meestele:

«Te silmake vähemalt seda asja, ehk oskate mingit nõu anda.»

Võõrad vaatasid teineteisele otsa. Esimene neist küsis:

«Kas on turske sell?»

Nüüd vahetasid raudteemehed pilke.

«Ma arvan, et ta ei hakka vastu,» rahustas jaamakorraldaja.

«Soliidne mees, loeb raamatuid,» lisis korraldaja.

«Aga misjaoks te meid siis üldse kutsusite?» imestasid võõrad.

«Meil ei ole eeskirja,» kehtis raudteemees ölgu.

«Meil ammugi mitte... võõral territooriumil.»

«Võib-olla loeb ta midagi keelatud,» selgitas jaamakorraldaja piinlikult.

Võõrad vilistasid.

«Selleks on hoopis teised mehed olemas,» ütlesid nad.

Jaamakorraldaja mõtles. Vaatas võõrastele otsa ning ütles vaikselt:

«Võite minna. Vabandage tülitamise pärast.»

Võõrad marssisid välja.

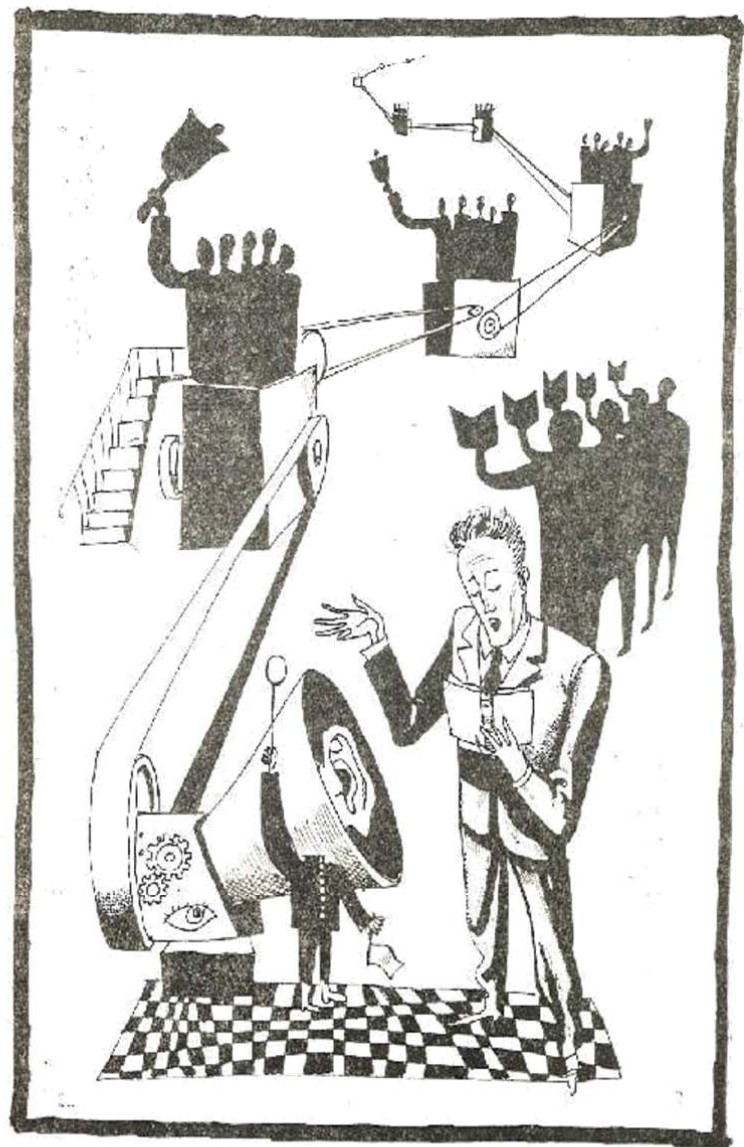
«Ka teie võite minna,» ütles jaamakorraldaja oma korraldajale.

Too ohkas kergendatult, tegi käega liigutuse, otsekui oleks ta kiiga piljardikuuli löönud, ning kadus.

Kui jaamakorraldaja üksi jäi, läks ta ooteruumi uksele, et salaja lugejat piiluda. Too luges vist parajasti mingit naljakat kohta, sest osa rahvast naeris. Mees ise tegi teise käega laiu žeste. Peab helistama, mõtles jaamakorraldaja mõnesuguse kahjutundega, lõpuks pole tema kompetentne otsustama, kas tekstis, mida mees loeb, pole midagi keelatud, selleks on vastavad organid, eks nemad siis otsustagu; tema peab igatahes jaama eest vastutama (et see just tema valvesoleku ajal pidi juhtuma!); muidu võib mõni ootajatest — seal on igasuguseid inimesi — veel enne teda... on seda vaja! keeravad halvemal juhul veel asja nii, nagu oleks tema soodustanud, kasutades oma ametivõimu, ja andnud kahtlasele isikule võimaluse ja nii edasi... Peale kõige muu on tal naine ja väikesed lapsed.

Korraldaja tegi südamme kõvaks ning läks oma tupp telefonijuurde...

Peatselt ilmusid jaama erariides mehed. Nad kadusid ülema kabinetti, tulid sealt ükshaaval välja, ning täiesti märkamatuks tekkis ooteruumi paar uut rongiootajat, kes



raamatulugemist tähelepanelikult kuulasisid. Üks neist tegi näo, nagu magaks ta, piilus aga tegelikult laugude vahelt valvsalt ebatavalist lugejat.

Ülema kabinetis helisesid telefonid, tegutseti operatiivselt ja vigadeta. Sidepidaja sõitis paaril korral linna. Peatselt oli jaamakorraldaja laual mitmesuguseid andmeid, fotosid ning täpselt samasugune raamat, mida mees luges.

Selgus, et raamat oli vastavate instantside poolt trükki lubatud ning selles suhtes ei olnud lugemiseks takistusi.

Ent jaama administratsioonile polnud sellisest lõpptussest palju abi. Mees luges edasi. Jaamakorraldaja küsis:

«Aga mida siis ikkagi teha tuleb?»

Seekordsed võõrad olid väga vastutulklikud ning ütlesid, et aitavad, kui vaja. Jaama töötajad võivat julged olla. Nemed muidugi kontrollivad asju, mis kuuluvad nende kompetensi, ja ei sega vahele, kui jaama administratsioon soovib lugeja suhtes mingeid muid abinõusid kasutusele võtta.

Jaamakorraldaja ohkas. Parem, kui nad seda viimast poleks öelnud, — niiviisi jäi asi endiselt lahtiseks.

Võõrad lahkusid. Ja jaamakorraldaja ei teadnud, et saali jäi mees, kes jälgis, raamat käes, loetavat teksti, et mees midagi omast peast juurde ei lisaks. Iga lugeja vääratuse kohal tegi jälgija raamatusse punase tindiga märkuse, et hiljem vääratuse iseloomu ja ettekavatsetust kindlaks teha.

... Jaamakorraldaja oli endiselt kimbatuses. Ta jäi jälle oma vastutamisekohustusega üksinda. Tahtmatult mõtles ta, et valitseda nii suurt mehhanismi nagu jaam on kuradima raske. Eriti kui juhtumeid ette tuleb. Ta helistas raudteevalitsuse juhtivate ja ühiskondlike organite esindajatele.

«Kas see lugemine on kellegagi kooskõlastatud?» küsisid juhtivate ja ühiskondlike organite esindajad.

Jaamakorraldaja ohkas.

«Ega ei ole,» pidi ta tunnistama.

Vahepeal arutasid esindajad midagi omavahel ja teatasid siis jaamakorraldajale:

«Me kutsume nõupidamise kokku ja võtame vastu otsuse. Teie aga informeerige meid pidevalt, kui lugemisega seoses midagi juhtub.»

Korraldaja ohkas kergendatult. Lõpuks ometi oli põhiline vastutus tema kaelast ära. Muidugi — tema ametis-

oleku ajal see juhtus ja ta peab kursis olema. Aga eks ta toiminud ka õigesti ning teatanud igale poole, kuhu vaja.

Tööpäev jõudis lõpule. Mees luges ikka edasi. Jaamakorraldaja käis teda ükselt piilumas. Terve hulk saalisolijaid kuulas mehe tenorit ning võttis täiesti stiihiliselt vastu raamatu mõtteid ja kooskõlastamata mehe rõhuasetusi. Ja jaamakorraldaja ei teadnud, et kusagil kuulajate keskel oli kindel inimene, kes valvas ja oli vaksali ning üldse raudtee kasutajate vaimse heaolu eest vankumatult väljas.

Jaamast lahkudes informeeris ülemus teda asendama tulnud korrapidajat olukorrast ning käskis otsekohe endale koju helistada, kui midagi uut juhtub.

Õösel heliseski telefon. Unine korrapidaja teatas, et lugeja lahkus äsja vaksalist. Läks linna teadmata suunas. Tema järel lahkunud ka üks ootajatest samas suunas.

«Mis võis olla lahkumise põhjuseks?» küsis ülemus.

«Tõenäoliselt asjaolu, et raamat sai läbi,» teatas korrapidaja. «See oli umbes kella poole kolme paiku õösel. Ootajad tukkusid pingil ja mõni nurises, et mees valjusti loeb. Aga ma pean tähendama, et öövalvele oli mehest kogu abi.»

Jaama ooteruumis oli magamine eeskirjade järgi keelatud. Eriti õösel jälgiti seda punkti hoolikalt: spetsiaalne valvur käis ringi ja torkis pika kepiga tukkujaid üles. Seda tehti ootajate heaolu silmas pidades — et keegi oma rongi maha ei magaks.

«Noh, jumal tänatud,» ütles jaamakorraldaja. «Sellega on siis rahu majas.»

Hommikul hclistas ta kõigepealt juhtivate ja ühiskondlike organite esindajatele ning teatas rõmsalt, et nõupidamiseks pole enam vajadust.

Ent esindajad vastasid, et asja uurimise komisjon on juba moodustatud ja nemed tööd pooleli jätta ei saa.

«Aga mida nad uurivad, kui meest polegi enam?» imestas korraldaja.

«See on komisjoni asi,» vastasid esindajad. «Täna pole, homme on. Probleem kui selline on olemas.»

Jaamakorraldaja pidi mõttes möönma, et esindajatel on mõnes suhtes õigus. Polnud ju eilse päevani sellist asja juhtunud. Ja tuleviku suhtes ei tea keegi kindel olla. Ning jaamakorraldaja imetles vaikselt raudteevalitsuses istuvate esindajate sügavalt teoreetilist mõtlemist.

Keskpäeva paiku ilmus rohelise seljakotiga mees uuesti.

Ta jäi seisma eilsesse kohta ooteruumis ning alustas uue raamatu ettelugemist. Sumin oli sama, inimesed, keda öösel polnud magada lastud, tukkusid pinkidel, reisijaid vooris läbi ooteruumi, ent valdav osa ootajatest olid uued. Aga üldpilt oli sama. Söödi, pissitati lapsi, räägiti juttu, tehti lahjat raudteenalja ja mõeldi teadmata kinnismõtteid — ühesõnaga elati.

Jälle olid koristajad need, kes töid jaamakorraldajale lugejast teadust. Mees võttis peast kinni ja oigas. Korraldaja, kes parajasti kabinetis viibis, sest tal polnud piljardipartnerit, ütles rahulikult:

«Seda ma arvasin, et ta tuleb.»

Jaamakorraldaja vaatas talle küsivalt otsa.

«Miks te seda arvasite?»

«Ta tuleb homme ka. Võib-olla jääbki kämma,» vastas korraldaja prohveticu rahuga.

Jaamakorraldaja oigas uuesti.

«Miks?»

«Psühholoogia!» teatas korraldaja salapäraselt.

Jaamakorraldaja vaatas talle imestunud otsa.

«Kinnisideed. Maailmaparandamine. Rahvavalgustamine. Ja teised,» loetles korraldaja iseteadvalt vastuseks ülemuse küsivale pilgule. Too aga oli tõsiselt üllatunud oma igapäevase korraldajuri kõnepruugis esinevate sõnade sisukusest.

Kui ta imestusest oli toibunud, helistas ta esindajatele ja teatas nõrga häälega:

«Ta on jälle siin.»

«Väga hea,» vastasid esindajad.

Seejärel kõhkles jaamakorraldaja pikalt, kuid helistas lõpuks siiski ka eilsetele võõrastele. Sealt vastati, et nad teavad ja et tema ei tarvitse neid edaspidi enam informeerida.

Nii kestis see mitu päeva. Mees luges ooteruumis raamatuid, mis tal rohelises seljakotis olid. Kui kõik läbi said, tõi ta kaasa uued või kordas mõnda loetutest. Vaksali personal hakkas temaga juba harjuma. Komisjon aga tegutses kusagil kaugel raudteevalitsuses omasoodu edasi. Ainus, kes passiivseks jäi, oli ootajaskond. Nii pidi see olemagi, sest nemad olid objekt.

Aeg-ajalt informeeriti jaamakorraldajat komisjoni töö käigust. Esimese etapina oli komisjon andnud hinnangu uuritavale nähtusele. Sellel nii-öelda spontaanselt tekki-

nud nähtusel olid omad head ja halvad küljed. Esimeste hulgast võis eeskätt nimetada seda, et rahva isetegevuse korras tekkinud ettelugeja pakub rongi ootajatele kultuurilist meelelahutust ja harib neid mõningal määral kirjanduse tundmise osas. Asja varjukülgedest oli muidugi peamiseks see, et seda tehti kooskõlastamata raudteevalitsuse juhtivate ja ühiskondlike organitega. Pealegi tehti seda tõenäoliselt metodoloogiliselt valel alustel ja ilma lugemise teadusliku organiseerimiseta.

Teise etapina tehti otsus edasise kohta. Kui tunnistada raamatute isetegevuslik ettelugemine jaama ooteruumis ebasoovitavaks või koguni kahjulikuks nähtuseks, siis tuleks välja töötada sellise nähtuse vastu võitlemise strateegia ja taktika. Kui aga hinnata asi üldjoontes positiivseks, siis tuleb see rajada teaduslikele alustele ning arvestada muidugi ettelugemise ideoloogilist mõju. Töö selles järgus oligi üks noor komisjoniliige tulnud välja ettepanekuga organiseerida omapoolne raamatulugemine ooteruumides, et vabastada ootajaskond isetegevuslike lugejate ideoloogiliselt kahtlase mõju alt. (Nimetatud noort komisjoniliiget pandi tähele ning valiti hiljem ka kõikidesse teistesse komisjonidesse.)

Kolmanda etapina oma töös lõi uurimiskomisjon rea uusi komisjone. Repertuaarikomisjon hakkas koostama lugemiseks sobivate teoste nimekirja. Arvesse võeti seejuures muidugi terve hulk kasvatuslikke tegureid. Lugemise läbiviimise organiseerimise komisjon hakkas koostama instruksioone lugemise korra, kellaaegade, hääle tugevuse ja ilmekuse kohta. Kaadri leidmise ja väljaõpetamise komisjon hakkas lugejatele erikursusi korraldama. Peale nimetatute asus tegevusse veel sotsioloogide grupp, kes pidi uurima lugemise mõju ootajaskonnale; lugemisalase teadusliku uurimise grupp, kes esialgu veel ei teadnud, millega ta peab tegelema, kuid kellel olid väga suured perspektiivid laiendamiseks ja edasiarenemiseks; esteetika grupp, kes pidi mõningaid spetsiifilisi nähtusi mõtestama; psühholoogid, matemaatikud ning lõpuks veel mõned vähem olulised erikomisjonid, millest paar olid salajased.

Möödus mitu kuud, kuni kinnitati repertuaar paljudes instantsides, pealinna paar komiteed kaasa arvatud. Kuni õpetati ja instrueeriti lugejaid. Kuni töökojad valmistasid vastavaid tribüüne. Kuni koostati ja kinnitati lugemise kord, mis oli rajatud teaduslikele alustele. Tehtud töö

kohta koostati paksud köited aruandlust. Ajalehes ilmusid eelteated raudteelaste hinnatavast algatusest.

Rohelise seljakotiga mees aga luges sel ajal endiselt ooteruumis raamatuid. Ebateaduslikult, nagu oskas. Talle olid tekkinud aja jooksul mõned alalised kuulajad, kes istusid ooteruumis, ilma et nad oleksid rongi oodanud. Ilmnenud faktist anti komisjonidele teada ja sellest tõusis terve hulk tegemist. Oli ju oht, et ürituse massidesse viimise korral ei jää ooteruumides ootajatele kohta. Pandi ette korraldada lugemine mujal, kuid sel juhul poleks see enam olnud rongiootajate jaoks. Soovitati koostada instruksioon ka ootajate kohta ning mitteootajate saali pääsemine ära keelata.

Lõpuks oldi niikaugel, et lugemisega võis algust teha. Esimene asi oli lugemine sisse seada samas ooteruumis, kus luges roheline seljakotiga mees, et isehakanut ideoloogilise konkurentsi teel välja tõrjuda, millise ürituse kordaminekus ükski teaduslik organiseerija ei kahelnud.

Ent just enne asja algust kadus roheline seljakotiga mees äkki ära. Lihtsalt ühel keskpäeval ei ilmunud ta enam ooteruumi. Keegi ei teadnud, kuhu ta kadus.

Jaamakorraldaja teatas asjast raudteevalitsuse juhtivate ja ühiskondlike organite esindajatele. Tekkis üldine nõutus. Raudtee korraldajad püüdsid meest üles otsida, et teda jaama tagasi tuua, kuid otsimine jäi tagajärjetuks. Komisjonid otsustasid oodata. Polnud ju mõtet panna tööle uut lugejat, kui tal polnud kedagi ideoloogiliselt välja tõrjuda.

Aga võib-olla polnud see peamine põhjus, miks nii hülgavalt alustatud ettevõtmine lõpuks käiku ei läinud. Külalaps siin mõjutas asja mingi üleüldine seaduspärasus.

Meest ei ilmunud kusagilt välja. Eriõpetuse saanud lugejad otsisid endale jõukohast tööd. Tribüünid tolmusid laos, instruksioonid seisis raudkapis. Aegamööda lagunesid komisjonid laiali. Maailmas sündis mõndagi uut, samuti raudteel, ning komisjonide liikmed võtsid juba ammu osa mitme uue komisjoni tööst. Nad olid selle töö mehed ja neil ei jätkunudki enam aega nende vanade, näiliselt äraootavate, faktiliselt lagununud komisjonide tööks.

Ooteruum elas oma endist elu. Inimesed söid, magasid, vestlesid, arutasid elu-olu ja tuletasid vanu aegu meelde. Jaamakorraldaja oli rahul, kui kõik päevast päeva vana-

viisi jäi. Öövalvur torkis kepiga magajaid. Koristajad proovisid aeg-ajalt administratsioonis võimu haarata ning valasid pärast nurjumist oma viha vaeste ootajate peale välja. Raamatute valjusti lugemine ooteruumis ei tulnud enam kellelegi pähe.

Ainult teadust huvitas see asi veel. Mõned koostasid väitekirju nurjunud eksperimendi ajaloost, mõned uutest võimalustest, rajades oma hüpoteese tulevikule. Ja mõned kirjutasid sel teemal jutte.

Novell pärineb Arvo Valtoni novellikogust „Kaheksa jaapanlannat“, mis ilmus aastal 1968 (Perioodika kirjastuselt, Tallinnas).

Arvo Valtoni (1935-) novell „Rohelise seljakotiga mees“ (1968)

1. Vasta küsimustele

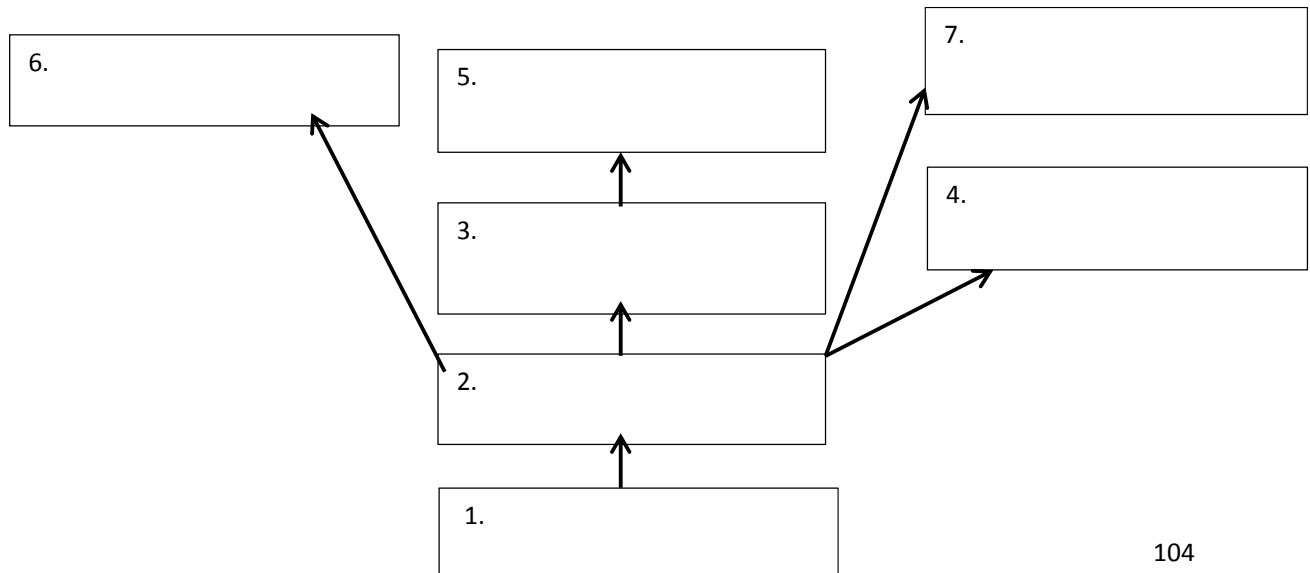
- a. Kus (millises asutuses?) toimub novelli tegevus?
- b. Missugune sündmus novellis põhjustab pinge tõusu ehk mille ümber ülejäänud tegevus koondub ning kuidas sulle selline probleem tundub?
- c. Kes juttu vahendab ning kelle mõtteid ta kõige rohkem avab?

1A. Märkige tekstis vastava märksõnaga ära ütlused, kirjeldused ja / või episoodid, mis tunduvad sulle a) humoorikad, b) iroonilised, c) grotesksed, d) kurvad ja d) absurdseid.
Ole valmis oma valikut selgitama!

2. Tõmba allolevas kastis ring ümber tegelastele, keda kujutatakse terve novelli käigus (alguses, lõpus ja vahepeal), ning jooni alla episoodilised tegelased.

ooteruumis viibivad inimesed jaama korraldaja „erariides mehed“
jaamakorraldaja jaamahoone koristajad roheline seljakotiga mees linnavõimud
raudtee jurist uurimiskomisjon raudteevalitsuse juhtivate ja ühiskondlike organite esindajad

3. Missuguses järjekorras toimus avalikust ettelugemisest teatamine? Kes teatas kellele? Numbrid viitavad sellele, mis järjekorras tegelased lugeja ette ilmuvad. **Täida** selle põhjal skeem.



Skeemi allkiri: *Tahtmatult mõtles ta, et valitseda nii suurt nagu jaam on kuradima raske.*

3A. Täida lüngad, tabel ja vasta küsimustele.

- a. Kuidas pealkirjastaks skeemi jaamakorraldaja? Otsi tekstist üles see lause, mis on ülal pealkirjastamiseks jäetud kastis, ja kirjuta sinna tsitaadist puuduv sõna.
- b. Eesti keele sõnaraamat seletab tsitaadist puuduvat sõna kahel tasandil. Nimeta mõlema tähendustasandi juures paar tunnust, kuidas see jaamahoone puhul kehtib.

Tähendustasandid:	Ühisosa jaamahoonega:
1) tehissüsteem, mis muundab nn. vedavate lülide etteantud liikumise süsteemi teiste, nn. veetavate lülide soovitavaks liikumiseks; masin(avärk), seade;	1. 2.
2) mingi(te) protsessi(de) v. nähtus(t)e toimimis- v. toimumisviis.	1. 2.

c. Milliseid sellelaolisi abstraktseid „masinavärke“ veel olemas on? Nimeta neid, millega ise tihti kokku puutud:

d. Vaata 3. ülesandes joonistatud skeemi: kirjelda omadussõnadega, milline on jaamahoone kui masinavärgi ülesehitus?

e. Missugune oluline komponent sellelt skeemilt puudub? (Mõttele rongiliikluse eesmärgi peale.)

f. Missuguse mulje jätab raudteejama kirjeldamises see, kui seda nimetatakse masinavärgiks ja kui selle toimimises ei mängi rolli need, kelle jaoks see on üldse loodud?.....

g. Otsi novelli lõpuosast üles allolevad tsitaadid ja kirjuta sinna puuduvad sõnad.

Komisjon aga tegutses raudteevalitsuses edasi. Ainus, kes passiivseks jäi, oli Nii pidi see olemagi, sest nemad olid

h. Leia tekstist kirjeldusi selle kohta, kus (lisa siia sama sõna) kujutataksegi kui (lisa siia sama sõna). Seda mõtet sinu meelest kõige selgemini illustreeriv näide kirjuta aga allolevasse kasti.

4. Novell avaldati aastal 1968, mil eksisteerisid teistsugused ametkonnad. **Mõtle**, kes ülalnimetatud tegelastest täitis miilitsa ehk korrakaitseorgani ülesandeid? Kes võiks olla KGB (sisejulgeolekuteenistuse) töötajad? Mida nad roheline seljakotiga mehe puhul jälgisid: mida pidasid ohtlikuks? Kuidas nad meest jälgisid (avalikult või salajaselt) ning kuidas nad seda tegid? Milliseid reaktsioone see teistes inimestes esile kutsus? **Täida** selle põhjal allolev tabel.

Ametkond	Vastavad tegelased romaanis	Mida jälgisid?	Jälgimisviis ja inimeste reaktsioon
Miilits			
KGB			

4A. Arutlege, mida võimaldab n-ö salajane inimeste jälgimine ja kuidas tuleks sellesse suhtuda.

4. Kirjuta jutumullide juurde, kelle suhtumist need ettelugemisse väljendavad. Selgita, milline see suhtumise on, mis selle tingis ja mida ütleb tsitaat tegelaste olemuse kohta.

Leidis koha jutlust pidada ... Selge, et selline lugemine jaama ooteruumis oli kurjast.

Selgitus:

Saalis ta ennast näidata ei võinud, sest avalikkuse ees oleks ta pidanud võtma seisukoha lugeja suhtes, aga seda ta teha ei saanud, sest ta ei teadnud, millist seisukohta võtta.

Selgitus:

Iga lugeja vääratuse kohal tegi jälgija raamatusse punase tindiga märkuse, et hiljem vääratuse

Selgitus:

Mõni istuja hakkas lõpuks ahnelt kuulama.

Selgitus:

5. Analüüsi allolevat novellikatkendit: milles seisneb probleem ja kes on selle probleemiga seotud. Üldista selle pinnalt, milles seisneb katkendis kujutatud stseeni absurdus. Kas ja kuidas laieneb see idee tervele novellile? Millised osad ja kuidas aitavad selle mõtte süvendamisele kaasa?

Kirjanduse ja ühiskonna suhted: Arvo Valtoni „Rohelise seljakotiga mees“

Jaamakorraldaja pani toru hargile ja sügas otsaesist. Tal oli tunne, et ta on kõigi poolt maha jäetud ning peab nüüd asja üle ise otsustada. Ta mõtles juba, et kui läheks õige lihtsalt mehe juurde ja ütleks: „Kuule, ära loe valjusti, mine parem vaksaliesisele väljakule, tee seal, mis tahad, see on teiste meeste vald.“ Aga selle mõistliku jutu peale küsib mees kindlasti: „Miks?“ Katsu talle siis seletada, kui sa isegi ei tea. Iseenesest, jah, pole sellest võib-olla midagi, et ta loeb, aga parem siiski, kui teda seal poleks. Keegi et saaks midagi ütleva hakata, ja...“

Seepärast küsis jaamakorraldaja ühiskondliku korra kaitsjalt: „Mida me siis nüüd teeme? Kellele peaks helistama?“

„Ei tea,“ vastas korraldaja ammendavalt. „Minul ei ole sellise asja puhuks mingit eeskirja.“

Probleem:

Sellega seotud isikud:

Absurdsus a) konkreetses stseenis: (milles avaldub?)

b) terves novellis: (milliste osade abiga selline idee kinnistub? Too konkreetseid näiteid?)

5. Milles seisneb raamatu valjusti ettelugemise oht? **Leia** tekstist vastav tsitaat ja **täida** ohu vältimiseks loodud komisjonide kohta tabel. Kuidas kommenteerib jutustaja vastava komisjoni olemust või tööülesandeid?

Milles seisneb oht?

Komisjoni nimetus	Komisjoni tööülesanded	Kuidas suhtub sellesse autor? Milles tema seisukoht väljendub? Kirjuta välja vastavad sõnad, vihjed vms.
Repertuaarikomisjon		

Lugemise läbiviimise komisjon		
Kaadri leidmise ja väljaõpetamise komisjon		
Sotsioloogide grupp		
Lugemisalase teadusliku uurimise grupp		
Esteetika grupp		

6A. Vasta küsimustele.

- a) Milliseid märke ajast, mil novell on kirjutatud, loetud tekst sisaldab? Loetle nii palju sisulisi ja sõnastuslikke eripärasid, kui leiad.

- b) Kui jaamahoone võib asendada ühiskonnamudeliga, siis millega võiks loos asendada valjusti ettelugemise? Milliseid üldiseid käitumisjooni loo järgi kujutatud ühiskonnamudelis taunitakse?

- c) Kuidas vaadatakse tänapäeval roheline seljakotiga mehe taolise tegelase käitumisele? Too vastuses konkreetseid näiteid.

- d) Mõttesta enda jaoks lahti Edgar Valteri joonistus (töölehel lk 4). Arutage koos, mida kujutatud elemendid tähendada võiksid.

1. Loe romaani katkend rahulikult läbi. Jooni lugemise käigus alla väljendid, mis on sinu meelest raskesti seletatavad. Kirjuta lugemise järel kolme suurema jaotise kohale, missugune pealkiri neile sobiks.

Pealkiri:

1 Suvemajast saadud raamatud olid meie maale salaja toodud. Kirjutatud olid need
2 emakeeles, milles tuul vaibus. Mitte riigikeeles, mida räägiti sellel maal. Ka mitte külade
3 lastetoakeeles. Raamatutes oli emakeel, aga külas valitsevat rahu, mis keelab mõtlemise,
4 raamatutes ei olnud. Seal, kust need raamatud pärit on, mõtlevad kõik, arvasime meie. Me
5 nuusutasime raamatute lehti ja tabasime ennast harjumuselt nuusutada oma käsi. Meid pani
6 imestama, et käed ei läinud lugemisest mustaks nagu trükimustast meie maal.

7 Kõik, kes [...] linnas ringi kõndisid, nuusutasid oma käsi. Nad ei tundnud suvemaja
8 raamatuid. Aga nad tahtsid sinna. Seal, kust need raamatud olid tulnud, oli teksapükse ja
9 apelsine, pehmeid laste mänguasju ja kantavaid televiisoreid isadele ja õhkõrnu sukkpükse ja
10 tõelist ripsmetušši emadele.

11 Kõik elasid põgenemismõtetest. Nad tahtsid läbi Doonau ujuda, kuni vesi muutub
12 välismaaks. Joosta läbi maisipõldude, kuni maapinnast saab välismaa. Seda oli näha nende
13 silmadest: nad ostavad endale varsti kogu raha eest, mis neil on, maamõõtjatelt kaardid. Nad
14 loodavad udustele päevadele põllul ja jões, et pääseda valvurite kuulide ja koerte eest, ära
15 joosta ja ära ujuda. Seda oli näha nende kätest: nad ehitavad endale varsti õhupallid, haprad
16 linnud voodilinaidest ja noortest puudest. Nad loodavad, et tuul ei raue ning et saaks minema
17 lennata. Seda oli näha nende huultest: nad sosistasid peagi raudteevahiga ja pakuvad kogu
18 oma raha, mis neil on. Nad astuvad kaubavagunitesse ja sõidavad ära.

19 Ainult diktaator ja tema valvurid ei tahtnud põgeneda. Seda oli näha nende silmadest,
20 kätest ja huultest: nad teevad veel täna ja homme kuulidega ja koertega kalmistuid juurde.
21 Aga ka vöödega, pähklitega, akna ja köiega.

22 Oli tunda, kuidas diktaator ja tema valvurid kõigi põgenemisplaanide saladuste kohal
23 seisid, oli tunda, kuidas nad luurasid ja hirmu külvasid.

Pealkiri:

24 Õhtuti keeras viimane valgus kõikide tänavate lõpus veel kord omaenda telje ümber ringi.
25 See valgus oli pealetükkiv. Ta hoiatas ümbruskonda enne öö saabumist. Majad muutusid
26 väiksemaks kui inimesed, kes nendest mööda kõndisid. Sillad väiksemaks kui trammid, mis
27 nendest üle sõitsid. Ja puud väiksemaks kui näod, mis üksikult nende all kõndisid.

28 Igal pool oli kodutee ja ennatlik kiirustamine. Tänaval vilksatavatel vähestel nägudel
29 polnud piirjooni. Ja ma nägin nendes tükikest pilve, kui nad minu poole tulid. Ja kui nad juba
30 peaaegu minu ees seisisid, kuivasid nad järgmise sammuga kokku. Ainult tänavasillutiste kivid
31 jäid suureks. Ja pilve asemel rippusid ülejäämise sammu juures inimese peas kaks valget
32 silmamuna. Üleülejäämise sammuga, natuke aega enne seda, kui näod minu selja taha
33 jõudsid, jooksid silmamunad kokku.

34 Püsisin tänavate lõpus, seal oli valgem. Pilved polnud midagi muud kui kortsunud kleitide
35 nutsakud. Ma oleksin heameelega viivitanud, aga nelinurgas tüdrukute juures oli minu jaoks
36 olemas voodi. Ma oleksin veel oodanud, kuni tüdrukud nelinurgas on magama jäänud. Aga
37 selles tardunud valguses oli tähtis kõndimine, ja ma kõndisin üha kiiremini. Kõrvaltänavad ei
38 oodanud ööd ära. Nad pakkisid kohvleid.

Pealkiri:

39 Edgar ja Georg kirjutasi luuletusi ja peitsid need suvemajja. Kurt võttis koha sisse
40 majanurkade taga ja tihnikus ning pildistas hallide ettetõmmatud kardinatega busside kolonni.
41 Hommikul ja õhtul vedasid need vange ehitusplatsidele põldude taga. See oli nii jube, ütles
42 Kurt, sa usud, et piltidelt kuuleb ka koerte haukumist. Kui koerad piltidel hauguksid, ütles
43 Edgar, ei tohiks me pilte suvemajja peita.

44 Ja ma mõtlesin, et kõigest on kasu, mis kahjustab neid, kes kalmistuid rajavad. Et Edgar,
45 Kurt ja Georg, kuna nad luuletusi kirjutavad, pilte teevad ning siin-seal ühte laulu ümisedavad,
46 süütavad viha nendes, kes kalmistuid rajavad. Et see vihkamine kahjustab valvureid. Et
47 vähehaaval kõik valvurid ja lõpuks ka diktaator sellest vihkamisest pea kaotavad.

48 Ma ei teadnud tol ajal veel, et valvurid vajasisid seda vihkamist oma verise töö igapäevaseks
49 täpsustamiseks. Et nad vajasisid seda süüdimõistvate otsuste langetamiseks oma palga eest.
50 Süüdimõistvaid otsuseid võisid nad langetada ainult vaenlaste üle. Valvurid tõestasid oma
51 usaldusväarsust vaenlaste arvuga.

52 Edgar ütles, et salateenistus levitab ise kuuldusi diktaatori haiguste kohta, et õhutada
53 inimesi põgenema ja neid siis kinni püüda. Et õhutada inimesi sosistama ja neid kinni püüda.
54 Nendele ei piisa sellest, et nad tabavad inimesi liha või tikkude, maisi või pesupulbri,
55 küünalde või kruvide, juuksenõelte või naelte või laudade varastamiselt.

Katkend Herta Mülleri romaanist „Südameloom“ („Herztier“, tlk Vilma Jürisalu, lk 38–40).

Inimene ja poliitika ilukirjanduses: poeetika kogemuse vahendamisel. Herta Mülleri „Südameloom“. Herta Mülleri „Südameloom“

2. Et saada katkendi tõlgenduseks rohkem mõtteainet, otsi internetist romaani autori Herta Mülleri kohta teavet. Kontrolli andmeid erinevatest allikatest. Märgi iga vastuse juurde, a) millisest allikast info leidsid, b) märksõna, mida otsingus kasutasid.

a. Mis rahvusest on Herta Müller?

b. Mis riigis ta sündis ja veetis oma noorusea ning kus elab praegu?

c. Millal ilmus esimest korda romaan „Südameloom“?

d. Millised Mülleri romaanid on tõlgitud eesti keelde?

d. Kes on tekstis esineva diktaatori (rida 19) prototüüp? (Vihje: mõtle, kus Müller ise elas.)

e. Kuidas võib iseloomustada riigivormi, mis Mülleri sünnimaal kuni 1990. aasta lõpuni valitses?

f. Millisele riiklikule organile viitab tekstis „salateenistus“ (rida 52)? Missuguseid prototüüpe sellele ajaloos leidub? Missugust nimetust kandis see Mülleri sünnimaal?

3. Vasta alljärgnevatele küsimustele Iga küsimus käib tekstis heledas trükis toodud sõnade-väljendite kohta. Võta tõlgendusel arvesse ka seda, mida lugesid internetist: kuigi ilukirjandusliku teose maailm ja tegelikkus pole üks ja seesama, on romaanis „Südameloom“ palju autobiograafilist.

a. Mis maal tegevus toimub? Miks sa seda arvad? (1)

b. Miks on raamatud toodud maale salaja? (1)

c. Mis keeled võivad siin olla „emakeel“, „riigikeel“, „küladelaste keel“? (2–3)

d. Mida võib jutustaja mõelda sellega, kui ütleb: „külas valitsevat rahu, mis keelab mõtlemise, raamatutes ei olnud“? (3)

e. Mida näitab see, kui käed määrduvad trükimustast? (Missugune kujundlik tähendus sel võib olla?) (6)

f. Kust on raamatud toodud ja kuhu ihkavad inimesed minna? (8)

Inimene ja poliitika ilukirjanduses: poeetika kogemuse vahendamisel. Herta Mülleri „Südameloom“. Herta Mülleri „Südameloom“

- g. Mis on loetletud kaupade puhul erilist? (8–10)
 - h. Miks on vaja osta maamõõtjatelt kaardid? (13)
 - i. Miks loodetakse udustele päevadele? (14)
 - j. Mida tähendab, et inimesed ehitavad endale „õhupallid, haprad linnud voodilinnadest ja noortest puudest“? (15–16)
 - k. Millest sosistatakse raudteevahiga? (17)
 - l. Miks diktaator põgeneda ei taha? (19)
 - m. Mida tähendab väljend „kuulide ja koertega kalmistuid juurde tegema“? (20)
 - n. Millele viitavad mõisted „vöö“, „pähhel“, „aken“, „kõis“? (21)
 - o. Mida mõtleb jutustaja sellega, kui ütleb, et diktaator ja valvurid seisavad „põgenemisplaanide saladuste kohal“? (22–23)
 - p. Miks kiirustatakse õhtu saabudes? (28, 37)
 - q. Mida võib tähendada „nelinurk“? (35)
 - r. Miks peidavad Edgar ja Georg luuletusi? Miks peidab Kurt tehtud fotosid? (39–40)
 - s. Keda mõeldakse nende all, „kes kalmistuid rajavad“ (44)?
 - t. Kuidas seostub vihkamine luuletuste ja piltidega? (45–46)
 - u. Mida mõeldakse selle all, et „valvurid vajasid seda vihkamist oma verise töö igapäevaseks täpsustamiseks“ (48–49).
 - v. Miks ei piisa diktaatorile ja valvuritele sellest, et inimesi tabatakse varastamiselt? (55)
4. Iga inimese lugemiskogemus on erinev. Selgita näidete abiga, kas ja kuidas aitas autori **taustainfoga** tutvumine 3. ülesannet lahendada. Too näiteid.
- .
 - .
 - .
5. 3. ülesandes tegelesid väga täpse lugemisega, mida nimetatakse **lähilugemiseks**. Pane kirja, mis juhul ja kuidas on lähilugemine kohane ja kasulik.



Inimene ja poliitika ilukirjanduses: poeetika kogemuse vahendamisel. Herta Mülleri „Südameloom“. Herta Mülleri „Südameloom“

6. Loe tekstikatkend läbi ja täida selle põhjal tabel.

Õhtuti keeras viimane valgus kõikide tänavate lõpus veel kord omaenda telje ümber ringi. See valgus oli pealetükkiv. Ta hoiatas ümbruskonda enne öö saabumist. Majad muutusid väiksemaks kui inimesed, kes nendest mööda kõndisid. Sillad väiksemaks kui trammid, mis nendest üle sõitsid. Ja puud väiksemaks kui näod, mis üksikult nende all kõndisid.

Igal pool oli kodutee ja ennatlik kiirustamine. Tänaval vilksatavatel vähestel nägudel polnud piirjooni. Ja ma nägin nendes tükikest pilve, kui nad minu poole tulid. Ja kui nad juba peaaegu minu ees seisis, kuivasid nad järgmise sammuga kokku. Ainult tänavasillutiste kivid jäid suureks. Ja pilve asemel rippusid ülejärgmise sammu juures inimese peas kaks valget silmamuna. Üleülejärgmise sammuga, natuke aega enne seda, kui näod minu selja taha jõudsid, jooksid silmamunad kokku.

Nimeta objekte, mida tekstis kirjeldatakse:	Mis stseeni käigus toimub? Nimeta tegevusi:
Kelle vaatevinklist neid esitatakse?	

6A. Kirjuta võimalikult lihtne katkendil põhineva situatsiooni kirjeldus: kes on kus ning mida ta seal teeb ja näeb? Ole sõnastuses selge ja konkreetne.

.....

.....

.....

.....

.....

Inimene ja poliitika ilukirjanduses: poeetika kogemuse vahendamisel. Herta Mülleri „Südameloom“. Herta Mülleri „Südameloom“

6B. Millised on tekstis esinevad kirjeldused? Täida selle kohta tabel.

Objekt	Tsiteeri ja määratle, milliseid kujundeid (võrdlusi, metafoore, isikustamisi vm) objekti kirjeldamiseks kasutatakse.	Millest võib olla selline kirjeldus tingitud?	Kuidas selline kirjeldus sulle kui lugejale mõjub? Mis meeleolu see teksti tõlgendusse toob?
Valgus			
Majad ja puud			
Näod			

6C. Tee lõpuks üldistusi Herta Mülleri kujutuslaadi ja ilukirjanduse seaduspärasuste kohta. Kirjuta erinevad aspektid kastidesse lühidalt üles ning ole valmis neid teistele selgitama.

Kuidas on välismaailma kirjeldus ja jutustaja (tegelase) sisemaailm seotud?	Kuidas sellega omakorda seotud poeetika?
Mida ütleb see ilukirjanduse kohta üldiselt?	
Kuidas võib iseloomustada Herta Mülleri romaani kujutuslaadi?	

1. LUGEMISMULJED. Arutage grupis / paaris alljärgnevate küsimuste üle.
 - a) Kõige **kurvem** tunne tekkis siis, kui . . .
 - b) Kõige **helgem** tunne tekkis siis, kui . . .
 - c) Kõige **keerulisem** osa raamatust oli, see kus/kui . . .
 - d) Kõige **põnevam** osa raamatust oli see, kus/kui . . .
 - e) Teose kõige **huvitavam** arutlus või teema puudutas . . .
 - f) Oleksin Winstoni asemel . . . (mida teinud / kuidas käitunud)?
 - g) Milliseid meeleolusid lugemise käigus veel tekkis?

2. Romaanis leidub mitmeid fraase ja mõisteid, mis on avaramasse kultuuri kasutusse läinud. Kirjutage üles nii palju, kui meelde tuleb. Arutage, millisest kontekstist need sõnad on ette tulnud ja mida need romaanis tähendavad?

3. Otsi tekstist 2-3 kõnekamat ja romaani iseloomustavat tsitaati või tekstilõiku. Kirjuta need üles. Ole valmis oma valikut põhjendama: a) mis roll neil katkenditel romaanis on?, b) kuidas need teksti iseloomustavad?

4. Vahetage grupis oma lemmiktsitaate ja püüdke neile leida mingi liigitusalus. (Nt selle järgi, kes neid ütles, millele need osutavad, mida selgitavad, kui olulised need on vms.) Esitage need koos liigitusega lisalehele.

Grupiuurimistöö. Iga rühm saab endale teema ja teeb selle kohta väikese uurimuse. Pärast tuleb oma töö tulemusi ülejäänud klassile esitleda. Valmistage selle tarbeks ette läbimõeldud suuline ettekanne ja seda toetav slaidiesitlus.

TEEMAD:

<p>1. Orwelli lapse- ja nooruspõlv;</p>  <p>Allikas: Meyers, 2005</p>	<p>2. Orwelli täiskasvanuiga kuni Hispaania kodusõjani (k.a.)</p>  <p>Allikas: Wikipedia</p>	<p>3. Orwelli elu pärast Hispaania kodusõda kuni kirjaniku surmani.</p>  <p>Allikas: Wikipedia</p>
--	--	---

ALLIKAD. Kasutada võib interneti, Orwelli elulooraamatut¹, Orwelli esseeraamatut „Valaskala kõhus“², kus on juttu ka tema eluloost; ajalooõpikuid või teisi ajalooainelisi teoseid. Igaüks otsib vastuseid alljärgnevatele küsimustele.

UURIMISKÜSIMUSED

- Missugused olulised sündmused Orwelli elus sel ajal toimusid?
- Kuidas arenes sel ajal Orwelli loomingulugu?
- Millised sündmused toimusid või missugune vaimsus / meeleolu valitses samal ajal Inglismaal või mujal, mis ka Orwelli mõjutasid?
- Kuidas võisid mõjutada need sündmused ja tema enese eluloost tulenevad muudatused tema elu ja loomingut?

ETTEKANNE. Vastused tuleb kanda ette suulise ettekandena, mida toetavad ettevalmistatud slaidid. Slaididele tuleb lisada vaid relevantset materjali (nt fotosid, tsitaate) ja olulisemaid märksõnu (teoste pealkirjad, ajaloosündmuse, aastaarve) vms. Kasutatud allikatele tuleb viidata! (Tehke nt viimane slaid kasutatud kirjanduse jaoks).

ÜHISARUTELU käigus tuleb täita kokkuvõttev tabel (vt allpool).

¹ Jeffrey Meyers, Orwell : Ühe põlvkonna painav süütunne. Tlk Lia Rajandi. Tallinn: Varrak, 2005.

² George Orwell, Valaskala kõhus. Tlk. Udo Uibo. Tallinn: Vagabund, 1995.

George Orwelli romaan „1984“: George Orwelli elu ja aeg

ÜHISARUTELU: George Orwelli elu-, loomingu- ning tema kaasaja üle

Samal ajal tuleb jälgida teiste ettekannete puhul ka nende esitluse a) sisukust, b) kuulajaga arvestamist, c) slaidide asjakohasust 3-palli süsteemis. 1. rühm: a) b)..... c)
 2. rühm: : a) b)..... c)
 3. rühm: a) b)..... c)

Periood (tinglike aasta-arvudega)	Orwelli elus toimuvad sündmused	Arengud Orwelli loomingu- tegevuses	Mujal maailmas või Inglismaal valitsenud meeleolu või toimunud sündmused	Eluloost tulenevate arengute või ühiskondlike muutuste mõju Orwelli loomingu- le
Kuni 20-aastane Orwell (1903 – 1922)				
20–34 aastane Orwell (1922 – 1937)				
34 – 46 aastane Orwell (1937– 1950)				

Orwell kirjutamise motiividest

1. Loe läbi George Orwelli essee „Miks ma kirjutan“³ ja lahenda selle põhjal ülesanded. Kirjuta iga mõtte taha vastav Orwelli väljapakutud kirjutamise motiiv.

- a) See ajendab kirjanikku süüvima sündmuste tegeliku olemuseni, et seda siis talletada –
- b) See on tunne, mis laseb inimesel elada „omaenda elu lõpuni“ –
- c) See on soov panna inimesi ümbritsevale teisiti vaatama –
- d) See on soov nautida ja jagada –

2. Vasta küsimustele essee sisu kohta: teksti funktsionaalne lugemine.

- a) Missuguseks kujunes Orwelli poliitiline siht pärast Hispaania kodusõda?

- b) Miks on Orwelli arvates kasulik tunda oma poliitilist sihti?

- c) Mille poolest erineb Orwelli hinnang tema romaanidele „Birma päevad“, „Austusavaldukatalooniale“ ja „Loomade farm“.

3. Vasta küsimustele essee sisulise ülesehituse kohta: kriitiline lugemine.

- a) Miks kirjeldab Orwell essees oma noorusaegseid kirjanduslikke kogemusi?

- b) Kuidas iseloomustab Orwell nelja kirjutuseesmärgi kaudu seda, et aeg määrab suuresti selle, millist eesmärki kirjanik teenib?

- c) Mille näitena toob Orwell stseeni raamatust „Austusavaldukatalooniale“?

- d) Missugune siht ülal nimetatuid on Orwelli jaoks tema enda tööde juures kõige olulisem? Millest sa seda järeldad?

³George Orwell, Loomade farm. 1894. Tallinn: Tänapäev, 2005, lk 92–98. Või: George Orwell Loomade farm. Tallinn: Perioodika, 1988, lk 82–88.

5. Analüüsi teost Orwelli väljapakutud kirjutamise motiivide kaudu: missugused teose osad või aspektid vastavad esteetilisele, ajaloolisele, egoistlikule ja poliitilisele sihile?
6. Helju Vals ütleb essee iseloomustuseks, et selles kohtuvad „köitev mõte ja andekas sõna“⁴. Lisaks nimetab ta selle tunnustena järgmisi aspekte: „isikuomasus, kunstipärasus, lühidus, üldarusaadavus“, viimase punkti täienduseks lisab ta vanade roomlaste mõttetarkuse: „Tuleb rääkida nii, nagu räägib rahvas, ja mõelda nii, nagu mõtlevad õpetlased“⁵.

Kas nõustud järgmiste väidetega? Põhjenda konkreetsete näidetega.

- a) Orwelli essees „Miks ma kirjutan“ kohtuvad köitev mõte ja andekas sõna.
- b) Orwell kirjutab oma essees nii, nagu räägiks rahvas, aga mõtleb nii, nagu mõtlevad õpetlased.

6A. Too Orwelli esseest välja iga aspekti juurde konkreetseid näiteid (tsiteeri või viita leheküljenumbri ja lõigu abil.)

Orwelli essee on:

näited

1) isikuomane	
2) kunstipärane	
3) arusaadav	

7. Mis sa arvad, mille poolest erinevad omavahel essee ja kirjand? Mõtle siin järgmistele aspektidele:
- a) kus neid kirjutatakse? b) mis on nende eesmärgid? c) milline on nende stiil?

⁴ Helju Vals, Ei päevagi kirjareata. Tartu: Keelehoolekeskus, 2010, lk 19

⁵ Helju Vals, Ei päevagi kirjareata, lk 21.

1. George Orwelli romaan „1984“ kuulub düstopia žanrisse. **Loe** järgnevaid kaht Orwelli romaani „1984“ katkendit⁶. **Tee** nende põhjal järeldusi düstopias kujutatud maailma aegruumi kohta ja **lahenda** lugemise järel teksti kohta käivad üleanded.

Prantsuse, Inglise ja Ameerika revolutsiooni pärijad olid osalt veel uskunud oma tiraadidesse, mis kuulutasid inimõigusi, sõnavabadust, võrdsust seaduse ees ja nii edasi, ja olid isegi lasknud neist mõnevõrra oma käitumist mõjutada. Aga kahekümneenda sajandi neljandal aastakümnel olid juba kõik poliitilise mõtte põhivoolud autoritaarsed. Maise paradiisi ideele tõmmati kriips peale just siis, kui see muutus realiseeritavaks. Kõik uued poliitikateooriad, ükskõik kuidas nad end ka nimetasid, viisid tagasi hierarhiale ja korrale. Ja selles üldises mentaliteedi kalgistumises, mis algas umbes 1930. aastal, tulid taas kasutusele tavad ja kombad, mis olid juba ammu kõrvale jäetud, mõnel juhul sadu aastaid tagasi, – vangistamine ilma kohtuta, sõjavangide orajana kasutamine, avalikud hukkamised, piinamised ülestunnistuste saamiseks, pantvangide võtmine ja tervete rahvaste küüditamine, – ja vähe sellest, et need muutusid üldiseks, nendega leppisid ja neid koguni õigustasid inimesed, kes pidasid end valgustatud ja edumeelseks.

Ingsots ja temaga võistlevad poliitilised teooriad kujunesid lõplikult välja alles pärast aastakümneid väldanud kodusõdade, revolutsioonide ja kontrrevolutsioonide lainet kogu maailmas. Aga mitmesugused, üldiselt totalitaarseks nimetatud süsteemid, mis olid esile kerkinud sajandi alguses, olid lasknud neid juba ette aimata, ja kaosest esilekerkiva maailma piirjooned olid juba ammu ilmsed. Ja niisama ilmne oli see, mis sorti inimesed hakkavad seda juhtima.

Tänapäeva maailm on alasti, nälgiv ja rusudes paik, võrreldes selle maailmaga, mis oli olemas enne 1914. aastat, ja veel enam on ta seda, võrreldes selle imaginaarse tulevikuga, mida selle ajal inimesed ette kujutasid. kahekümne sajandi algul kuulus nägemus tulevikuühiskonnast kui uskumatult jõukast, jõudeajast rikkast, distsiplineeritud ja teovõimelisest säravast antiseptilisest maailmast, mis koosneb klaasist, terasest ja lumivalgest betoonist, peaaegu iga haritud inimese teadvusse. Teadus ja tehnoloogia arenesid tohutu kiiruga ja tundus olevat loomulik oletada, et nad arenevad üha edasi. Aga see arenemine peatus, osalt vaesumise tõttu, mida põhjustas pikk sari sõdu ja revolutsioone, ja osalt sellepärast, et teaduse ja tehnika arenemise sõltub empiirilisest mõtteviisist, mis ei saanud rangelt reglementeeritud ühiskonnas säilida. tervikuna on tänapäeva ühiskond primitiivsem kui viiekümne aasta eest.

(Orwell 2005: 276–277)

a) Jooni alla romaani kirjutamise kaasajale tehtud vihjed. Järelda katkendite põhjal, kus asub selle suhtes romaani tegevusaeg? (Kas see paikneb romaani kirjutamise kaasajas, minevikus või tulevikus?)

⁶ Kõik siinsed ja edaspidised Orwelli romaani „1984“ katkendid ja tsitaadid olen võtnud järgmisest väljaandest: George Orwell, Loomade farm. 1984. Tlk. Tõnis Arro, Tiit Kusnets, Mati Sirkel, Rünno Vissak. Tallinn: Tänapäev, 2005.

b) Kuidas on ühendatud romaani kirjutamise aeg ja tegevusaeg? Kas nende vahel on terav lõhe või sujuv üleminek? Mis sellele viitab?

2. Loe samast tekstis pärinevat katkendit ja **tuleta** siit, millest võib olla tingitud „düstopia“ nimetus ning mis on düstopias kujutatud maailmale omane.

Kas te hakkate nüüd taipama, mis maailma me loome? See on täielik vastand neile rumalatele hedonistlikele Utopiatele, mida vanad reformaatorid ette kujutasid. See on hirmu ja reetmise ja piina maailm, mis ei muutu täiustudes mitte armulikumaks, vaid armutumaks. Arenemine meie maailmas on arenemine suurema valu poole. [...] Kui te soovite silme ette manada tuleviku võrdkuju, siis kujutlege saabast, mis trambib inimnäol, – igavesti.

(Orwell 2005: 350–351)

a) Nimetus „düstopia“ tuleneb.....

b) Milliste sõnadega võtaksid kokku düstopias kujutatud maailma olemuse?

3. Loe Janek Kraavi artiklikatkendit düstopiast. **Tõmba ringid ümber** erinevatele düstopia žanrisse kuuluvatele teostele / neid loonud autoritele. **Märgi** teksti servale, missugustest eri kunstiliikides see esineb. **Jooni alla kohad** (väljendid, märksõnad), mis seletavad düstopias kujutatud maailma olemust. **Vasta** teksti järel esitatud küsimustele.

Post-sõnastik 12: düstopia

/.../

Düstopia esindab üht negatiivse tegelikkuse kujutamise vormi, mida nii tava- kui žanrikirjanduses ja kinos on püütud juhuslikumalt või intensiivsemalt väljendada kogu XX sajandi jooksul. /.../ Miinismärgilise maailma kujutamise kaanonisse kuuluvad nt Jevgeni Zamjatinini totalitarismikirjeldus „Meie” (1924), Fritz Langi ekspressionistlik filmišedööver „Metropolis” (1927), Aldous Huxley kunstlikust inimesearetusest kõnelev „Hea uus ilm”

(1932), Ray Bradbury lugu maailmast, kus raamatud on keelatud („Fahrenheit 451”) ja Philip K. Dicki küberpunkki ennetavad sünged visioonid. Düstoopiale iseloomulikke jooni võib leida veel Margaret Atwoodi, Anthony Burgessi ja James Graham Ballardi teostest, kusjuures viimase inspiratsiooniallikaks sai tänapäeva argielu – lääne keskklassi äärelinnaeksistents. Neile lisandub suur hulk düstoopiateemalisi filme, millest tuntumad on nt „Soylent Green” (1973), „Logani jooks” (1976), „Blade Runner” (1982), „Surrogaadid” (2009), „Näljamängud” (2012) jt. Märkimisväärse panuse uue laine düstoopianarratiivi on andnud küberpunk. Düstoopia ideed on jätnud oma jälje ka rokkmuusika ajalukku. Kõige tuntum näide on vahest Pink Floyd'i album „The Wall” (1979), kuid see teema on 1980. aastatest peale köitnud ka *metal*-bände, *industrial*'iga katsetajaid ja uue aja elektroonikuid. Kuid selle žanri kõige emblemaatiliseks teoseks peetakse kahtlemata George Orwelli romaani „1984”, kus psühholoogilise ja kujundliku veenvusega tuuakse esile düstoopilise maailma olemus.

Düstoopia põhiteema on „vigane” keskkond, millest lähtuvalt võiks esile tuua kolm põhilist rühma: 1) poliitilised-ideoloogilised düstoopiad, 2) teaduslik-tehnilised düstoopiad ja 3) keskkonnadüstoopiad. Paljudel juhtudel need dominandid muidugi kattuvad või võimendavad üksteist. Ühe võimaliku katuserminina pruugitakse seepärast nende ilmingute tähistamiseks ka sõna „postapokalüptiline”. Tuumarünnaku, ülejutuse või intensiivse tehnilise progressi järgne „uus maailm” elatub kunagise normaalse maailma mälestustest, põhiväärtuste nostalgiast, rahulolematusest hetke poliitilise korruga. Psühholoogilises või hingeelulises mõttes kasvab see välja võõrandumistundest, inimese ja looduse lahutatuse tajust, avaliku ja privaatse ruumi erisuse kadumisest jne. Nende kategooriate kaudu esildub düstoopianarratiivi moraalne ja humanistlik põhiidee. Selleks, et kunagine positiivne ja õiglane maailm futuristlikes visioonides kaotsi ei läheks, paigutatakse teoste aeg-ruum üldjuhul lähitulevikku. Tuhandete aastate kaugusele viidud tulevik üksnes ähmastaks düstoopia põhiideed, mille kohaselt vales suunas kujunenud ühiskonna tekkelugu ja hädade põhjused on meie praegustes probleemides ja poliitilistes arengusuundades. Üksikisiku üleelamiste kõrval visandatakse düstoopia abil niimoodi ka üldist ühiskonnakriitikat või poliitilist allegooriat.

Kuigi düstoopias pööratakse palju tähelepanu „tumeda” miljöö loomisele, siis narratiivi teljelemendiks on ikka üksikindiviidist kangeline. Ühiskond ootab parandamist ja selle nimel püüab peategelane üldjuhul ka tegutseda. Tõsisemates lugudes lõpeb see siiski tihti ebaõnnestumisega („1984”) või väikese võiduga („Fahrenheit 451”), kusjuures rõhk on pigem sisemistel kaalutlustel ja mõttemaailmal. /.../

„Tumeda” värvingu annab düstopiale eriline ähvarduse motiiv. Hirmuga täidetud atmosfääri sümboliks saab suurlinn, millest lähiperspektiivis on saanud üliratsionaalseks eksistentsiks loodud masinavärk või ohtlik industriaalne jäätmaa /.../ Tavaline inimene on selles maailmas parteilist või korporatiivset tarbimisidentiteeti järgiv eikeegi, katastroofi-järgses maailmas organiseerutakse tihti ka suguharusid meenutavateks vägivaldseteks subkultuurilisteks gruppideks. Tihti kasutatakse ka vangla või põgenemise kujundit. Kuid kõige jõulisemalt väljendub see ähvarduse motiiv nn panoptikumi printsiibis ehk jälgimissüsteemis ja kontrollimehhanismides. Kõike jälgiva ja suunava „Suure Venna” tahet esindavad ekraanid ja mikrofonid on nii kontrollimise kui kontrollimist varjava naudingu allikateks. Meedia suunab igasugust uut alles loodavat diskursiivset praktikat või arusaamu traditsioonilistest kategooriatest nagu keha, loodus, kultuur jne. (Vale)informatsioon, meelelahutus ja psühhotroopsed ained on paljudes düstooapiates hirmuühiskonna valitsemise põhihoovad. /.../

- 07.02.2013, Sirp; <http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c9-sotsiaalia/post-sonastik-12-duestopia/>

- a) Millises (kui kauges?) tulevikus düstooapias kujutatud tegevus paikneb?
- b) Mida võib pidada düstopia moraalseks põhiideeks?
- c) Kuidas aitab romaani tegevustiku toimumisaeg kaasa selle põhiideele?
- d) Üldista, mil moel on düstooapias ühendatud ühiskondlikud probleemid ja kirjandus?
- e) Millal ilmus romaan „1984” ja missugune oli toonane maailm? Milliste tendentside eest Orwell hoiatab?
- f) Vali endale üks nimetatud düstopia žanrisse kuuluv teos, otsi selle kohta lisamaterjali, vaata katkendeid, kuula palasid või sirvi. Ole valmis seda kaaslastele tutvustama ja nende küsimustele vastama!

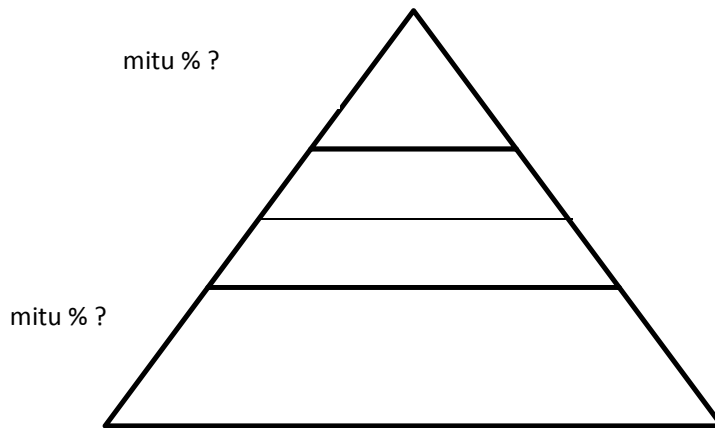
George Orwelli romaan „1984“: teose analüüs

1. Märgi kujuteldavale ajateljele, mis oli juhtunud aastaks 1984 ja mis pidi juhtuma tulevikus?

Mis juhtus? /juhtub?



2. Missugune on Orwelli loodud maailm? Kujuta selle ühiskondlikku hierarhiat skeemil, kus märgid ühiskonna tippu, vaheala(de)sse ja põhjakihti kuulujad (loe Goldsteini traktaati!). Vasta küsimustele (A, B).




a) Nimeta Okeaania poliit- ja jõuorganid:

b) Kes / mis on vaenlane?

3. Kuidas on Orwelli romaanis maailm jaotunud? Värvide erinevad riigid eri värvi. Märgi nooltega ka käimasolev lahingutegevus.



4. Nimeta romaanis esinevaid leiutisi, mida selle kirjutamisajal (1949) kindlasti olemas ei olnud.



Missuguse probleemiga tegeleb see tööleht? Loe katkendit, märgi selle juurde võimalikud teemad või probleemid. Leidke koos pingi- / grupikaaslastega katkendi keskne probleem. Kirjuta see lehe pealkirjaks.

„Te usute, et reaalsus on oma olemuselt endastmõistetav. Kui te petate end mõttega, et te näete midagi, siis te eeldate, et ka kõik teised näevad sedasama mis teie. Aga ma ütlen teile, Winston, et reaalsus ei ole väline. Reaalsus on olemas ainult inimteadvuses ja ei kusagil mujal. Aga mitte üksikinimese teaduses, mis võib olla ekslik ja igal juhul kaob see peatselt, vaid ainult Partei teadvuses, mis on kollektiivne ja surematu. Kõik, mida Partei tõeks peab, on tõde. Võimatu on näha reaalsust teisiti kui Partei silmade läbi.“ (Orwell 2005: 332–333)

1. Nimetage erinevaid manipulatsioonivõtteid (linnapildis, argiolmes, meelelahutuses, laste kasvatamises), mida Okeania elanike suhtes rakendatakse.
2. Analüüsige kahte vihkamise minutit manipulatsiooni seisukohast. Missuguseid võtteid sellel üritusel kasutatakse ja missugust mõju sellega soovitakse saavutada. Joonige alla võtted ja markeerige vastavalt selle mõju (kas otsene või vihjeline). Ärge unustage ka jutustaja sõnavalikut!

1 Järgmisel hetkel, nagu oleks tööle hakanud mingi tohutu õlitamata masinavärk,
2 prahvatas otsaseinas olevast suurest teleekraanist saali kohutav krigisev kõnehääl. See käis
3 hammastest läbi ja ajas kuklakarvad turri. Vihkamine oli alanud.

4 Nagu tavaliselt, ilmus ekraanile Emmanuel Goldsteini, rahvavaenlase nägu. Siit-sealt
5 vaatajate hulgast kostis sisinat. Väike punajuukseline naine piiksatas hirmust ja vastikusest.
6 [...] Kusagil oli ta siia maani elus ja haudus oma salaplaane; võib-olla kusagil ookeani taga
7 oma välismaailma leivaisade kaitse all või isegi – nagu vahetevahel sosistati – mõnes
8 peidukohas Okeaanias endas. [...]

9 See sarnanes lamba näoga ja ka tema hääl oli määgiv nagu lambal. Goldstein alustas
10 oma alatist tagedat Partei-vastast rünnakut, mis oli nii liialdatud ja ebaloomulik, et lapski
11 oleks võimeline seda läbi nägema, ja siiski küllalt veenev, et sisendada ärevat tunnet, nagu
12 võiks mõnda teist inimest, kes ei oleks nii arukas, sellega ära petta. Ta sõimas Suurt
13 Venda, mõistis hukka Partei diktatuuri, nõudis viivitamatult rahu sõlmimist Euraasiaga,
14 astus välja sõnavabaduse, trükivabaduse, koosolekute vabaduse ja mõttevabaduse kaitseks,
15 ta karjus hüsteeriliselt, et revolutsioon on reedetud, ja seda kõike silpiderohkes kiirkõnes,
16 mis oli nagu Partei kõnemeeste tavalise stiili paroodia ja sisaldas isegi uuskeele sõnu:
17 tegelikult rohkem uuskeele sõnu kui tavaline Partei liige igapäevases elus kasutas. Ja et
18 kellelegi ei jääks kahtlust, mida tegelikult see Goldsteini silmakirjalik loba varjab,
19 marssisid tema pea taga teleekraanil lõputud Euraasia armee kolonnid: rida rea järel terveid
20 ja tugevaid, ilmetu asiaadinäoga mehi, kes ekraani pinnale jõudes kadusid, et anda ruumi

21 teistele, täpselt samasugustele. Sõdurisaabaste tuim rütmiline trampimine moodustas tausta
22 Goldsteini määgivale häälele.

23 Vihkamine polnud kestnud veel kolmekümmend sekunditki, kui juba pool saalis olijaist
24 tõi kuuldavale tahtmatuid raevuröögatusi. Võimatu oli taluda seda endaga rahulolevat
25 lambanägu ekraanil ja Euraasia armee kohutavat jõudu selle taga; ja üldse kutsus
26 Goldsteini nägemine või isegi ainult mõte temale automaatselt esile viha ja hirmu. Ta oli
27 püsivam vihaobjekt kui Euraasia või Ida-Aasia, sest kuni Okeania sõdis ühega neist
28 suurriikidest, oli ta üldiselt teisega rahujalal. Aga imelik oli see, et kuigi Goldsteini kõik
29 vihkasid ning põlgasid ja kuigi tema teooriaid lükati ümber, purustati ja naeruvääristati
30 päevast päeva ja tuhat korda päevas, kõnetoolides, teleekraanil, ajalehtedes ja raamatutes,
31 ja demonstreeriti kõigile nende haletsusväärset olemust, ei paistnud tema mõju sugugi
32 kahanevat. Ikka leidus uusi lihtsameelseid, kes ootasid, et ta neid õnge võtaks. Ei
33 möödunud ainsatki päeva, kus Mõttepolitsei poleks paljastanud spioone ja sabotööre, kes
34 tegutsesid tema juhendusel. Ta käsutas tohutut varjuarmeed, konspiraatorite põrandaalust
35 võrku, kelle eesmärgiks oli kukutada Riik. Selle nimeks arvati olevat Vennaskond.
36 Sosistati ka kohutavast raamatust, kõigi ketserlike vaadete kogumikust, mille autor oli
37 Goldstein ja mis liikus siin-seal salaja käest kätte. Sel raamatul polnud pealkirja. Kui
38 sellest üldse juttu tehti, siis öeldi lihtsalt: *see raamat*. Aga niisugustest asjadest teati vaid
39 ähmaste kuulduste järgi. Nii Vennaskond kui *see raamat* olid teemad, mida Partei lihtliige
40 püüdis vältida, kui see vähegi võimalik oli.

41 [...]

42 Kahe vihkamise minuti juures polnud kõige kohutavam mitte see, et inimene oli
43 kohustatud mingit osa mängima, vaid vastupidi see, tal oli võimatu hoiduda kaasa
44 minemast. Võigas hirmu- ja kättemaksuekstaas, soov tappa, piinata ja nägusid
45 sepahaamriga lõmastada näis läbivat inimsumma nagu elektrivool, muutes inimese vastu
46 tema tahtmist grimassitavaks ja röökivaks nõdrameelseks. Kusjuures viha, mida inimesed
47 tundsid, oli abstraktne, eesmärgita tunne, mida võis ühelt objektile teisele suunata nagu
48 leeklambi leeki. [...]

49 Vihkamine saavutas haripunkti. Goldsteini hääl oli muutunud tõeliseks määgimiseks ja
50 hetkeks moonduks ta nägu lambanäoks. Siis sulas see nägu Euraasia sõduri kajuks, mis
51 lähenes, tohutu ja hirmuäratav, automaadi tärisedes, ja näis iga hetk ekraanilt läbi astuvat,
52 nii te mõned esimeses reas istujad surusid end hirmuga vastu seljatuge. Samal hetkel
53 hingasid kõik kergendunult: vaenulik kuju sulas Suure Venna mustajuukselise ja
54 mustavuntsiliseks näoks, mis oli täis jõudu ja üleloomulikku rahu ja nii lai, et täitis
55 peaaegu kogu ekraani. Keegi ei kuulnud, mida Suur Vend ütles. Need olid lihtsalt mõned
56 julgustussõnad, niisugused sõnad, mida lausutakse lahingukäras ja millest ei saa õieti arugi,
57 aga mis annavad tagasi kindlustunde lihtsalt sellega, et neid öeldakse. Siis ähmastus Suure
58 Venna nägu ja selle asemel ilmusid ekraanile Partei kolm loosungit suurte trükitähtedega:

59 SÕDA ON RAHU

60 VABADUS ON ORJUS

61 TEADMATUS ON JÕUD

62 Aga Suure Venna nägu näis veel mõne sekundi ekraanil püsivat, nagu oleks surve, mida ta
63 inimeste silmamunadele avaldas, olnud liiga tugev, et kohe kaduda. (110–114)

3. Kuidas seletada tsitaati „Reaalsus on seespool koljut“ (348)? Kuidas on see oluline inimeste allutamise seisukohast?
4. „Mäletate“, jätkas ta siis, „mida te oma päevikusse kirjutasite: „Vabadus on öelda, et kaks pluss kaks on neli“?“ (332–333) See stseen alustab romaanis üht pingelisemat vaidlust. Milles see vaidlus seisneb?
5. Milles seisneb „kaksisoim“ ja selle võime meisterlik omandamine?
6. Loe taustinfo saamiseks Postimehe uudise katkendit (5.03.2015) ja vaata seejärel Vene telekanali Rossija1 uudistesaaate "Vesti" uudisklippi (alates 1.08.33 minutist). Vasta küsimustele.

[...]

Õhtuse „Vesti“ uudisteankur alustas teemat, et Eestis on tekitanud skandaali üks tulevane noor riigikogulane oma „pro-fašistlikke“ väljaütlemistega.

Saatejuht lisas, et „iseenesest natsismi õigustamine ei ole Eesti poliitikute puhul küll sensatsioon“ ning et „skandaali kinnimätsimine olevat ebaõnnestunud vaid Eesti juudikogukonna survele“.

Jumestamaks poliitskandaali näidati 2008. aastast pärit „Tujurikkuja“ sketši „Eesti otsib neonatsi“.

Sketši taustal märgiti veel ära, et «Eesti seimi» liige Madison on „sama kooli“ kasvandik, kus toimus „konkurss „Eesti otsib neonatsi““.

Lisaks tuuakse välja, et Eesti rahvas „uskus Madisoni valimiste eel antud lubadusi“ ning et pidas teda „poliitiliseks lootuseks“.

[...] <http://www.postimees.ee/3112873/vene-propagandakanal-keeras-madisoni-skandaali-ule-vindi>

Video: <http://uudised.err.ee/v/eesti/1099db86-6b4e-4abc-8c46-cc98b38825c0>

(alates 1:08:33!)

Küsimused

- a) Missuguseid klippe selles uudises kasutatakse ja missuguse eesmärgiga?
- b) Missuguse tähendusvarjundi annab sellele asjaolu, et klippi näidatakse uudistesaaetes?
- c) Missuguse tunde tekitab see sinus?
- d) Missuguse tunde võib see tekitada Venemaal uudist jälgivas vaatajas?
- e) Miks peab uudistesse ja meediasse üldiselt suhtuma kriitiliselt?
- f) Missuguseid meetmeid saab kasutada, et meediatarbimine oleks kriitilisem?

.....
Missuguse teemaga tegeleb see tööleht? Loe katkendit, märgi selle juurde võimalikud teemad või probleemid. Leidke koos katkendi keskne probleem. Kirjuta see lehe pealkirjaks.

„Partei hoiab võimu enda käes ainult enda huvides. Meid ei huvita teiste hüvang; meid huvitab üksnes võim. Mitte rikkus või luksus või pikk elu või õnn: ainult võim, puhas võim. Te mõistate peagi, mida tähendab puhas võim. Me erineme kõigist mineviku oligarhiatest selle poolest, et me teame täpselt, mida teeme. Kõik senised oligarhiad, isegi need, mis sarnanesid meiega, olid arad ja silmakirjalikud. Saksa natsid ja Vene kommunistid olid oma meetodeilt meile väga lähedased, aga neil ei jätkunud siiski julgust tunnistada oma eesmärke. Nad tegid näo ja võib-olla isegi uskusid, et nad on sunnituult ja ainult lühikeseks ajaks võimu haaranud ja et lähema nurga taga ootab paradiis, kus inimolendid on vabad ja võrdsed. Meie ei ole niisugused. Me teame, et keegi ei haara võimu, kavatsusega sellest loobuda. Võim ei ole vahend, võim on eesmärk. Diktatuuri ei kehtestata revolutsiooni kaitsmiseks; revolutsiooni tehakse diktatuuri kehtestamiseks. Tagakiusamise eesmärk on tagakiusamine. Piinamise eesmärk on piinamine. Võimu eesmärk on võim.“ (Orwell 2005: 346 – 347)

1. Tee toodud katkendist järeldusi selle kohta, mis on Partei eesmärk? Kuidas erineb see demokraatliku riigi põhimõtetest?
2. Missugune on Partei ideoloogia järgi ideaalne inimene?
3. Missugune jõuorgan vastutab ideoloogia järgimise eest? Missuguseid võtteid selleks kasutatakse ja kuidas need inimestele mõjuvad?
4. Kuidas suhestub Winston valitseva ideoloogiaga? Missuguseid muudatusi selle osas toimub? Märgi n-ö süžeele olulisi muutusi põhjustanud seigid.

.....

Missuguse teemaga tegeleb see tööleht? Loe katkendit, märgi selle juurde võimalikud teemad või probleemid. Leidke koos katkendi keskne probleem. Kirjuta see lehe pealkirjaks.

„Kuule, vanapoiss, kas ma olen sulle rääkinud,“ ütles ta, pugistades oma piibuvarre taga naerda, „kuidas mu jõnglased ühe turueide seeliku põlema pistsid, sest nad nägid, kuidas vanamutt keeras viinerid Suure Venna pildiga plakatisse? Nad hiilisid talle selja tagant ligi ja panid tikutoosiga tule otsa. Ma arvan, et eidel läks päris palavaks. Igavaesed mardikad, ah? Aga terased mis hirmus! Praegu saavad Luurajad isegi parema väljaõppe kui minu ajal. Tead, millega neid viimati varustati? Kuuldeturudega, millega saab läbi lukuaugu kuulata. Eile tõi plika koju, proovis seda meie elutoa ukse taga ja tegi kindlaks, et ta kuuleb sellega kaks korda paremini kui palja kõrvaga. See on muidugi mänguasi. Aga see annab talle hea idee, eks ole?“ (Orwell 2005: 157)

1. Jooni eelolevas tekstikatkendis alla sulle kui lugejale jahmatama panevad kohad. Mille poolest need kohad sulle kummalised tunduvad?
2. Mida otsivad teineteiselt Julia ja Winston? Kas nende suhtes toimub mingeid muutusi? Mis neid muudatusi põhjustab? Märgi süžeeeteljele, kuidas nende suhted muutusid ning mis neid põhjustab.

- Winston Julialt : 

- Julia Winstonilt: 

3. Kuidas suhtub Winston O'Brienisse? Kas tema suhtumine temasse muutus? Kuidas? Märgista muutumist põhjustanud seigad süžeeeteljele.



4. Kuidas suhtub Parteisse ja selle ideoloogiasse Julia, kuidas Winston? Millest võis nende suhtumise erinevus tingitud olla?

Winston	Julia

Miks võivad arvamused erineda?

5. Missuguseid tagajärgi põhjustab Partei laastav ideoloogia inimsuhetele? Too tekstist näiteid erinevate juhtumite kohta.

6. Kuidas on inimsuhete lõhkumine kasulik Parteile? Tee järeldusi alloleva katkendi põhjal.

„Kasinuse ja poliitilise õigeusklikkuse vahel on otsene side. Sest kuidas veel hoida hirm, vihkamine ja nõdrameelne kergeusklikkus, mida Partei oma liikmetelt nõuab, vajalikul kõrgusel, kui mitte mõnd võimsat instinkti kinni korkides ja seda tõukejõuna kasutades? Sugutung oli Parteile ohtlik, ja Partei oli selle oma teenistusse rakendanud. Ja sama trikk oli läbi tehtud ka vanemlike instinktidega. Perekonda tegelikult likvideerida ei saanud, ja niisiis kutsuti vanemaid üle hoolitsema oma laste eest peaaegu vanamoeliselt kombel. Lapsi aga keerati süstemaatiliselt vanemate vastu ja õpetati neid isa-ema järel nuhkima ja nende libastumistest ette kandma. See oli kaval leiutis, mille abil sai kõiki inimesi hoida ööd kui päevad informaatorite valve all, kes neid kõige paremini tundsid.“ (Orwell 2005: 224).

.....

Missuguse teemaga tegeleb see tööleht? Loe katkendit, märgi selle juurde võimalikud teemad / probleemid. Leidke koos katkendi keskne probleem. Kirjuta see lehe pealkirjaks.

„Ta mõtles kibedusega elu füüsilisele küljele. Kas see oli alati niisugune olnud? Kas toidul oli alati selline maik olnud? Ta vaatas söögisaalis ringi. Madal ruum, puupüsti inimesi täis, seinad lugematutest kokkupuudetest inimkehadega määrdunud; ärataotud metall-lauad ja -toolid, nii lähestikku paigutatud, et istudes puutusid küünarnukid kokku; kõverad lusikad, täkitud kandikud, rohmakad valged kruusid; kõik pinnad rasvased, igas praos mustus; ja viletsa džinni, viletsa kohvi, metallimaigulise liharoa ja määrdunud riiete hapukas lõhn. Su magu ja su nahk protesteeris alataasa millegi vastu ja sul oli tunne, et sind on ilma jäetud millestki, millele sul on õigus.“ (Orwell 2005: 154)

1. Kuidas suhtus Winston isiklikku minevikku ja üldisesse ajalukku?
2. „Mineviku ümbertegemist on vaja kahel põhjusel“, sõnatakse Goldsteini traktaadis. Leidke see koht ja seletage need põhjused oma sõnadega lahti.
3. Mida tähendab Partei loosung „Kes valitseb minevikku, see valitseb tulevikku; kes valitseb olevikku, see valitseb minevikku“? Kuidas viidi sellist põhimõtet ellu?
4. Missuguseid isikliku ja üldise mineviku kohta käivaid kujundeid romaanis leidub? Missugune on nende kujundite „lugu“ (mida nad ütlevad? / mis nendega juhtub?)? Kuidas haakuvad need kujundid romaani üldise ideega?



Missuguse teemaga tegeleb see tööleht? Loe tsitaati, märgi selle juurde võimalikud teemad või probleemid. Leidke koos selle keskne probleem. Kirjuta see lehe pealkirjaks.

„Kuidas saakski olla loosungit „Vabadus on orjus“, kui vabaduse mõiste on kõrvaldatud?“ (Orwell 2005: 148).

1. Mida tehti uuskeele loomise käigus sõnadega? Millele aitasid need meetmed kaasa? Too nende kohta raamatus olevaid näiteid – kui leiad, siis ka eesti (või mõnest teisest) keelest. Täida selle põhjal tabel.

Meede	Meetme eesmärk	Näide uuskeelest	Näide eesti vm keelest
Sõnavara piiramine			
Ainult üks sõnaliik			
Liited <i>-eba</i> ja <i>-lisa</i>			
Ebareeglipäraste vormide ja <i>kõige</i> ülivõrde kadumine			
Asesõnade <i>kes-i</i> asendumine <i>mis-iga</i>			
Sõnade mitmetähenduslikkuse piiramine			

Sõnade tähenduse üldistamine, täpsustuste vältimine			
Sõnadele vastupidise tähenduse andmine			
Eufemismide kasutamine			
Lühendite kasutamine			
Kõne monotoonsus ja inetus			

2. Tuleta eelneva taustal või leia romaanist, mis oli uuskeele loomise eesmärk?

3. Missugustel tingimustel valdab inimene täielikult uuskeelt (ehk nn prääkspruuki)?

4. Kuidas haakub uuskeele loomise eesmärgiga filosoof Ludwig Wittgensteini mõte „Minu keele piirid osutavad minu maailma piiridele“⁷. Miks on seetõttu kasulik teada palju sõnu? Kuidas aitab selle eesmärgi saavutamisele kaasa kirjandusõpetus?

⁷ Ludwig Wittgenstein 1996. Loogilis-filosoofiline traktaat. Tartu: Ilmamaa, lk 155)

5. Pidage silmas uuskeele põhimõtteid ja muuda alljärgnevad laused uuskeelseks. Kui mõnda mõtet ei saa uuskeeles samal moel edasi anda, tuleb panna kooskõlla Partei ideoloogiaga.

- a) Mees räägib meeldival toonil õiget juttu.
- b) Euraaslane räägib ebameeldival.
- c) Õues on külm nagu hunditallis.
- d) Vabadus on orjus.
- e) Olen vaimustunud religioonist.
- f) Teadus teeb võidukäiku.
- g) See abielupaar tunneb rõõmu oma voodielust.

6. Arutage alljärgnevate lausete iseärasusi uuskeelepõhimõtetest või teistest meediakeele õppimisest meelde jäänud nüanssidest.

- a) Tootsit terroriseerib omapäi jäetud kitsekari (*Pärnu Postimees*, 28.11.2013)
- b) Ta on eluga üldiselt rahul, kuigi masu on kahandanud ka tema palka. (EE, 27.02.2010)
- c) Selleks kohustab meid ka demokraatia põhimõte. (PM, 19.10.2002)
- d) Ukraina presidendi kt Oleksandr Turtšõnovi sõnul sõdib Venemaa Ukrainaga nii idas kui lõunas. (PM, 05.10.2014)
- e) Tundub, et riigil puudub tervikplaan, kuidas rahvastiku arvestuse põhiandmebaasid kõigepealt kõik täpseid andmeid sisaldavaks muuta ning kuidas neid seejärel pidevalt ajakohasena hoida. (PM, 09.10.2002).

7. Isegi kui inimese huvid ei ole otseselt seotud keeleteadusega, siis miks on kasulik sellegipoolest jälgida tähelepanelikult enda ja teiste (sh meedias levivat) keelekasutust?

8. Kunagi on arutatud ka romaani väljaandmist ilma Goldsmithi traktaadita ja uuskeele põhialusteta (lisana). Miks selline mõte võib olla üles kerkinud? Milline oleks romaan ilma nende osadeta ehk mida annavad need osad teosele juurde?

1. Loe lõiku Wikipediast. Missugune tähelepanuväärne kokkusattumus loetud romaani ja selle artiklikatkendi vahel Sulle silma hakkab? Sõnasta see artikli järel olevasse kasti.

Macintosh (uuemad mudelid kannavad nime **Mac**) on personaalarvuti mark, mida toodab Apple.

Esimene Macintosh, Macintosh 128K, tuli müüki 24. jaanuaril 1984 ja see oli esimene majanduslikult edukas laiatarbearvuti, millel oli hiir ja graafiline kasutajaliides.

Idee tavakasutajale mõeldud personaalarvutist tekkis 1970-ndate lõpus. 1979. aastal asutati Apple'is selle arendusmeeskond. Inglise keeles tähendab sõna apple õuna, aga tööühma juhi Jef Raskini lemmikõunasort oli McIntosh. Selle järgi sai personaalarvuti ka oma nime. See nimi oli kõlaliselt väga sarnane helitehnikatootja McIntosh Laboratory nimega, sellepärast pidi Apple'i juht Steve Jobs sellelt ostma nime kasutamise õiguse.

TELEEKRAANI ÜKS FUNKTSIOON:

Winston vajutas teleekraani klahvile „vanad numbrid“ ja nõudis „Timesi“ vastavaid numbreid, mis napilt mõne minuti pärast torupostist välja libisesid“ (135).



Maci arvuti, mis tuli turule jaanuaris 1984.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Macintosh>

Järeldus:

2A. Jälgi hoolega alljärgnevat videot, kus reklaamitakse esimest Maci laiatarbearvutit. Kirjuta märksõnadega üles, milliseid viiteid selles reklaamis romaanile „1984“ tehakse.

Reklaam: <https://www.youtube.com/watch?v=2zfqw8nhUwA>

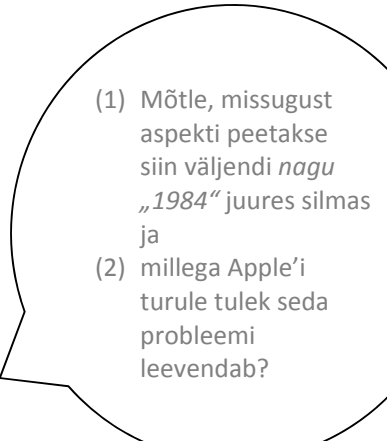


Viited romaanile:

Meenuta, kuidas nimetatakse sellist tekstide omavahelisi viiteid?

a) Missugune positsioon võetakse siin reklaamis Orwelli romaanis kujutatud maailma suhtes? Mis mõte jääb reklaami lõpust kõlama?

b) Mida võidi selle ideega mõelda reklaami ilmumise kaasajal? Vihje saamiseks vaata ingliskeelset videot - <https://www.youtube.com/watch?v=ISiQA6KKyJo> (alates 3:20), kus Steve Jobs esineb sellesama Macintoshi reklaami esmaesitusel ja vasta alljärgnevale suunavatele küsimustele.

<ul style="list-style-type: none">• Kes / mis oli Apple'i põhiline konkurent ja keda / mida võiks sümboliseerida videos kujutatud Big Brother?• Keda / mida sümboliseerib teleekraani purustav kangelanna?• Mille vastu ja mille poolt reklaam kõneleb? Koknreetselt : Üldisemalt:	
--	---

2A. Kuidas võiks reklaamis esitatud sõnumit tõlgendada täna, kui teame, et ka Maci arvutite operatsioonisüsteemid on seotud PRISM-nimelise projektiga? Missuguse kaalu annab see Orwelli teose läbinägelikkusele? Loe alljärgnevat tekste ja tee nende põhjal järeldusi.

a) Loe Delfi juhtkirja ja vasta selle kohta käivatele küsimustele.

Delfi juhtkiri: Mis on ühist vanglal ja Facebookil? 10. juuni 2013 16:58

Mõned usuvad, et Jumal näeb kõike, mõned teised usuvad, et tegelikult näeb kõike hoopis Suur Vend. Kui eelmise nädalani tundus, et mõlemal juhul on see, kas keegi jälgib ja mida ta sealjuures näeb kaheldav, siis nüüd on asjaolud kardinaalselt muutunud.

Eelmisel nädalal tuli avalikuks USA luureagentuuri NSA slaidiettekanne, millelt oli näha, millised ettevõtted on liitunud programmiga PRISM. Teiste seas on nimekirjas Facebook, Google, Microsoft ja Skype ning programmiga liitumine tähendab, et kasutajate tegevustest on ülevaade ka ühendriikide luurajatel.

KUIDAS MUUTUB TELEEKRAANI FUNKTSIOON?

Teleekraan töötas korraka kui vastuvõtja kui saatjana. See püüdis kinni iga vaigest sosinast tugevama heli, mida Winston tegi; vähe sellest, kui ta püsis metallplaadi vaateväljas, oli teda niisama hästi ka näha. Muidugi oli täiesti võimatu öelda, kas sind parajasti valvatakse või mitte. Võis ainult mõistatada, kui tihti ja mis süsteemi järgi Mõttepolitsei iga üksiku kanali sisse lülitab. (102)

Kui see analoogia sotsiaalmeediasse üle kanda, siis ka seal on igaihe digitaalne mina (üles riputatud tekstide, piltide ja videote kujul) pidevalt avalikkusele näha. Ja me ei tea, kes ning mis eesmärkidel selle infoga tutvub. Õnneks on võõraste tavakodanike vastu olemas privaatsussätted, millega piirata suvaliste inimeste ligipääsu isiklikku laadi infole.

Aga nagu tänu endisele NSA töötajale Edward Snowdenile selgub, on ka neid, kelle vastu ei aita ükski linnuke Facebooki privaatsussätetes. Teisisõnu realiseerus Benthami idee panoptikumist juba 2007. aastal, mil esimesed suurkorporatsioonid programmiga PRISM liitusid.

Kui mõelda 2007. aastast veel kaugemale ajas tagasi, siis jõuame mõistagi nõukogude aega. Ka siis kiputi erinevate organite jaoks huvitava sisuga kirju avama. Nii toonased kui ka tänased eneseõigustused inimeste privaatsuse rikkumiseks on sarnased. Lihtsalt... tehnoloogia on muutunud.

<http://www.delfi.ee/news/paevauudised/arvamus/juhtkiri-mis-on-uhist-vanglal-ja-facebookil?id=66267884>

Milles seisneb sinu arvates PRISMi projekt? Mis seos on sel NSA-ga?

Milles seisneb panoptikumi idee? (Mille võrdkuju see on? Keda ja kuidas jälgitakse?)

Milles seisneb panoptikumi idee sotsiaalmeedias? (Keda ja kuidas jälgitakse?)

Kes on need, „kelle vastu ei aita ükski linnuke“?

Milliseid suurkorporatsioone tekstis nimetatakse ja kuidas need PRISM programmiga koostööd teevad?

b) Loe Mihhail Lotmani blogipostitust ja vasta selle põhjal küsimustele.

PRISM 13. juuni 2013.

PRISMiga seotud skandaal on juba praegu suurel määral kahjustanud meie usaldust riiklikesse struktuuridesse ning on isegi pingestanud nii EL siseseid kui ka transatlantilisi liitlassuhteid. Uusi paljastusi on lubatud veelgi ning ei saa kuidagi nõustuda nendega, kelle meelest on tegemist tühise asjaga. Siiski on ühiskondlik pahameel minu meelest suunatud valele aadressile. Luureagentuurid on selle jaoks loodudki, et nad luuraksid. Et mingisugune Ameerika superagentuur luurab muuseas ka Eesti kodanike järgi, on ebameeldiv, kuid aktsepteeritav senikaua, kuni ta ei ületa teatud seaduslikke piire. Praeguse informatsiooni valguses on aga neid piire kõvasti ületatud. Palju olulisem on aga see, et Euroopa Liidus tegutsevad avalikult sellised IT valdkonnaga seotud firmad ja korporatsioonid, mis osutuvad NSA agentideks, need on hundid lambanahas. Nende korporatsioonide nimed on ka

George Orwelli romaan „1984“: Orwelli läbinägelikkus – tehnika ja inimvabadused

avaldatud: need on Microsoft (alates 2007), Yahoo! (2008), Google (2009), Facebook (2009), Paltalk (2009), YouTube (2010), AOL (2011), Skype (2011) ja Apple (2012).

Kaks esimest hõivati president Bushi ajal, ülejäänud juba praeguse Obama administratsiooni poolt. Olen alati võidelnud internetivabaduse eest (k.a anonüümsete kommentaatorite õiguste eest); vähemalt siis, kui olin Riigikogus, oli see ka meie erakonna ametlik positsioon. Mul pole põhjust arvata, et see on vahepeal muutunud. - <http://www.lotman.ee/blogi/prism>

Kuidas suhtub Lotman NSA tegevusse üldiselt?

Kuidas suhtub Lotman sellesse, et NSA rakendab oma teenistusse IT valdkonnaga seotud firmad ja korporatsioonid?

Miks kutsub ta neid agente lambanahas huntideks?

Millised firmad ja korporatsioonid lisanduvad Delfi tekstis nimetatutele?

c) Ka Apple funktsioneerib USA luureteenistuse agendina. Võta eelnev tegevus kokku sellega, et sõnastad, kuidas on see fakt kõnekas

a. vaadeldud reklaami seisukohalt?

b. George Orwelli düstoopia seisukohalt?

Küsitlusi arutluseks või lugemiskontrolliks

Faktiküsimused

- Mida pakuti O’Brieni kabinetis Winstonile ja Juliale juua?
- Mida kujutati gravüüril, mis rippus Winstoni ja Julia ühises salajases toas?
- Mida defitsiitset võttis Julia kaasa metsa, kus nad Winstoniga kohtusid?
- Kuidas kutsuti Goldsteini kirjutatud raamatut tavavestluses, (kui sellest üldse juttu tehti)?
- Mille poolest erines O’Brieni kabinetis seisnud teleekraan tavalistest?
- Missugust nimetust kandis džinn, mida Winston jõi?
- Mitmendat uuskeele sõnaraamatu trükki valmistati romaani sündmuste ajal ette?
- Mida tegi pidevalt see naabrinaine, kelle laulu kostus Julia ja Winstoni salajasse tuppa?

Arutlusküsimused

- „Peale mõne kuupsentimeetri pealuu sees ei kuulunud miski sulle endale“ – nii arvab Winston veel romaani alguses. Kuidas muutub Winstoni arvamus teose vältel?
- Winston peab päevikut ja mõtiskleb selle üle, et „miski ei olnud keelatud, sestpeale kui ei olnud enam seadusi“. Mida toob kaasa seaduste puudumine Okeania näitel?
- „Põldu haritakse hobuatradega, samal ajal kui raamatuid kirjutatakse masinaga“ – nii kirjeldab Goldstein Okeania eluolu. Miks on kirjeldatud tavad Parteile kasulikud?
- Winston kirjeldab oma kaasaega kui üksinduse ajastut. Samas pidi üksiolemist vältima: „Peeti endastmõistetavaks, et kui ta parajasti ei tööta, ei söö või ei maga, võtab ta osa mingist kollektiivsest meelelahutusest; kõik, mis viitas üksinduse eelistamisele, isegi üksinda jalutama minemine, oli alati veidi ohtlik.“ Seleta seda näilist vastuolu.

Näidisküsimused õpilaste valitud tsitaatidest

- „„Kuidas omandab üks inimene võimu teise inimese üle, Winston?“ Winston mõtles. „Pannes teda kannatama,“ vastas ta“. Mis hetkel saavutas O’Brien ja Partei ideoloogia Winstoni üle lõpliku võimu?
- „Ma saan aru, KUIDAS, aga ma ei saa aru, MIKS“. Mille kohta Winston sellise küsimuse esitab ja missuguse vastuse ta sellele saab?
- „„Vabandage, vanapoiss,“ ütles ta“ ja „potsatas oma suure tagumikuga klosetipotile“. See on üks stseen Parsons alandusest. Millal ja mis põhjustel kaotab Parsons oma inimväärikuse?
- „Mõtteroim ei põhjusta surma: mõtteroim ON surm.“ Miks on mõtteroim võrdsustatud surmaga? Selgita Orwelli romaani näitel.
- „Ebvõrdsus on inimelu muutumatu seadus.“ Kuidas suhestus selle mõttega Partei poliitika?
- „Hullus, hullus, kordas süda lakkamatult: teadlik, mõttetu, hukutav hullus“. Mille kohta see mõte käib ja missuguses mõttes oli see nii teadlik, mõttetu kui ka hukutav?

- g) „Ükski raamat pole ühe isiku toode.“ Seletada seda mõtet Goldsteini ja Orwelli enda teose („1984“) näitel.
- h) „„Mille terviseks me nüüd joome?“ „Mineviku terviseks,“ ütles Winston. „Jah, minevik on tähtsam,“ nõustus O’Brien tõsiselt. Miks väärtustas Winston minevikku?
- i) „Nad võivad panna sind ütleva ükskõik mida – ükskõik mida –, aga nad ei saa panna sind seda uskuma. Sinu sisse nad ei pääse.“ Kuidas saavutas mõttepolitsei selle, et inimeste, sh ka Winstoni sisse siiski pääseti?
- j) „Me pigistame teid tühjaks ja täidame siis iseendaga.“ Selgita, mida tähendab tsitaat Orwelli romaani kontekstis.
- k) „On olemas tõde ja on olemas vale, ja kui sa hoiad kinni tõest kas või tervet maailma trotsides, siis sa ei ole hull.“ Mille poolest oli Winston hull ja mille poolest mitte?
- l) „Ülestunnistamine pole reetmine.“ Mida pidas Winston reetmiseks ja kas/millal ta reetis Julia?
- m) „Ülemkiht võib pikka aega näiliselt kindlalt võimul püsida, aga varem või hiljem jõuab alati kätte hetk, kui ta kaotab, kas usu iseendasse või oma tõhusalt valitsemise võime või need mõlemad.“ Kuidas kindlustas Okeania Partei end sellise ohu eest?
- n) „Reaalsus on olemas ainult inimteadvuses ja ei kusagil mujal.“ Selgita Orwelli romaani näitel, miks on selline arusaam just totalitaarse riigi puhul kohane?
- o) „Kes kontrollib minevikku, see kontrollib tulevikku. Kes kontrollib olevikku, see kontrollib minevikku.“ Selgita, mida tähendab tsitaat Orwelli romaani kontekstis.
- p) „Sõda on olemuselt hävitamine, ja mitte tingimata inimeste, vaid inimtöö produktide hävitamine.“ Miks on inimtöö produktide hävitamine Partei võimule kasulik?
- q) „Mõtteroim ei põhjusta surma: mõtteroim on surm.“ Miks on mõtteroim võrdsustatud surmaga? Selgita Orwelli romaani näitel.
- r) „On olemas tõde ja on olemas vale, ka kui sa hoiad kinni tõest kas või tervet maailma trotsides, siis sa ei ole hull.“ Mille poolest oli Winston hull ja mille poolest mitte?
- s) „Partei keelab sul uskuda oma silmi ja kõrvi.“ Mida see tsitaat sisuliselt tähendab? Selgita Orwelli romaani näitel.
- t) „Vähemuses olemine, isegi üksi olemine ei tee sinust veel hullu. On olema tõde ja on olemas vale, ja kui sa hoiad kinni tõest kas või tervet maailma trotsides, siis sa ei ole hull.“ Mille poolest oli Winston hull ja mille poolest mitte?
- u) „Võim materia üle – välise maailma üle, nagu teie ütlesite – ei ole tähtis,“ oli O’Brien veendunud. Mis oli tema meelest tähtis ja kuidas oli see seotud võimuuga materia üle?
- v) „Teada ja mitte teada, olla teadlik kogu tõest ja samas korrutada hoolikalt konstrueeritud valesid...“ Tsitaat käib kaksisoima kohta. Miks oli vaja Okeania elanikuna vallata kaksisoima?

All olev R.N. von Coudenhove-Kalergi filosoofiline essee (1937) on jagatud 13 osasse. Loe need mõttega läbi ja vasta iga lõigu kohta käivatele suunavatele küsimustele teksti lõpus (lk 3).

Alustuseks otsi vajalikku taustainfot

Kui leiad sõnu, mida kasutatakse tänapäeval teistsuguses vormis, jooni need alla.

I. INIMENE JA RIIK

Inimene on Jumala looming.

Riik on inimese looming.

Seepärast on riik inimese pärast — ja mitte inimese riigi pärast.

Inimesed on mõeldavad ilma riigita — riigid inimesteta pole mõeldavad.

Inimene on eesmärk, mitte abinõu.

Riik on: abinõu, mitte eesmärk.

1 Riigi väärtus pole suurem, kui tema teene inimesele: sel määral, kui ta aitab arendada inimest, on ta hea — niipea kui ta takistab inimese arengut, on ta halb.

Nii võib riik olla inimsõbraks või inimvaenlaseks: seejärele, kas ta inimese vabadust, julgeolu ja arengut soodustab või takistab.

Riik pole ei elusolend, ei organism ega organ. Ta on masin, mehhanism, tööriist inimesele võitluses kaose ja anarhia vastu.

Riik tekib niisama kunstlikult kui lillepeenar. Nagu aednik asutab peenra selleks, et üksikud lilled võiksid paremini kasvada, nii korraldavad riigimehed riike, et üksikud inimesed võiksid paremini areneda.

2 Aga peenar jääb lillede kunstlikuks organisatsiooniks vormiks, nagu riik jääb inimeste kunstlikuks organisatsiooniks vormiks.

Sageli üteldakse: peenar õitseb, peenar lõhnab, peenar närbub. Tõeliselt ei õitse peenar, ei lõhna peenar, ei närbu peenar, vaid lilled õitsevad, lõhnavad, närbuvad, sest lilled elavad.

Nii elavad inimesed, üksikud inimesed riigis.

Riik pole aga inimese sarnane, ta ei koosne lihast ja verest ega tahtest ning fantaasiast, vaid asutustest ja paragraafidest. Ta ei suhtu inimesele mitte nagu puu õitele, vaid kui peenar lilleledele.

Inimene on olend: riik on tööriist — nii heaks kui ka kurjaks.

Riik on hooned, milles elavad riigikodanikud. See hoone on ehitatud korraldusist ja seadusist, traditsioonest ning sümboleist. Ta peab püsivalt seisma ning teda peab pidevalt korras hoitama, et ta niihästi kaasaegsele kui ka tulevasele elanikele muutuks üha elamiskõlvulisemaks ja kaunimaks. Seepärast ta elanikud õigusega armastavad ja kaitsevad teda.

3 Aga kellelgi ei tuleks mõttesse hoonet, mis püsib ta elanike kogust, tunnustada elusolendiks, pooljumalaks või ebajumalaks. Igaüks teab, et ta loodi inimeste kätega ja inimestele. Ta varjab paljusid inimesi ja püsib mitmeid generatsioone, ometi on ta tähtsusetum kui iga üksik tema elanikest. Sest need on osa jumalikust maailmast: üksnes nemad evivad vaimu. Seepärast on vähimgi maja-elanik enam kui suurim hoone, viimseimgi riigikodanik enam kui vägevaim riigikonstruktsioon.

8

Mis rahvusest on teksti autor?
Mille poolst ta on tuntud?
Milliseks peetakse tema vaateid?

Aasta 1937: tuleta meelde, mis sel ajal maailmas ja Eestis toimus.

Kui riik oleks vaid ta kodanike kogu, siis peaks riigihukk tähendama ka kodanike kadu. Elasime väheste aastate eest üle ühe suurriigi kokkuvõtte. Aga ta kodanikud ei hukkunud sellega ühes, vaid ehitasid endile rusudest uued hooned. Paljud kurtsid taga oma vana elamut, aga paljud tunnevad ennast uutes väiksemates hoonetes hubasemalt.

4 K a l a e v a g a on riik võrreldav. Laevana kannab riik oma kodanikud eluohutuse läbi, kaitseb neid tormide ja mereröövlite eest.

Kuna laev liigub näiliselt ise, hoiab näiliselt ise kurssi, näiliselt surebki, siis sarnleb ta mõneski suhtes elusolendile. Kuid tõeliselt on inimesed need, kes panevad ta liikuma, kes juhivad ja võitlevad tema eest. Ta ei sure, vaid vabub. Inimese fantaasia võib kujutella teda elusolendina, anda talle nime, omistada talle hinge, ometi kuulub ta elutute, hingetute esemete maailma.

5 Riik sarnleb laevale, koos kapteniga, meeskonnaga ja ta reisijatega. Samuti kui laev ta on vaid näiline olend, nukk, ese. Inimeste poolt ehitatud ja ülal peetud, inimeste poolt juhitud. Hingetu, fantaasiata, iseloomuta, vaimuta. Inimese fantaasia võib teda luuletada elusolendiks, tajuda teda inimsarnase olendina, omistada talle hinge. Ometi kuulub ta hingetusse masinate ja esemete maailma.

Riik on kasulik kui masin ja ohtlik kui masin. Seni kui inimene suudab teda valitseda, suurendab masin ta võimu, ta vabadust ja julgeolu. Niipea aga kui inimene kaotab juhtimisvõime, muutub masin inimese vaenlaseks: ta purustab ja hävitab tema.

6 Ometi oleks õiglusetu paljude autoõnnetuste pärast nuriseda auto leiu-tamise üle, samuti kui on õiglusetu paljude riiklike kuritarvituste pärast nuriseda riigikorralduste üle üldse. Auto ja riik on kasulikud tööriistad niikaua kui need seisavad inimese võimuses, ohtlikud inimese vaenlased aga siis, kui need vabastavad end inimese juhtimisest.

Kõige enam sarnleb riik k i n d l u s t u s ü h i n g u l e.

Riigikodanikud maksavad oma makse ja kohustuvad alluma seadusile. Selle eest võtab riik enda peale kodanike kaitse roimarite ja vaenlaste vastu. Maksusummadega peab riik ülal oma maksnikele ihukaitse roimari-te vastu — politsei, ja ihukaitse vaenlaste vastu — sõjaväe. Ta kindlustab teda mõrva ja kehavigastuste, röövimise ning varguse, petmise ja välja-pressimise vastu; ta hoolitseb, et liiklemine ja post oleksid korras, ja kannab muret koolide ja vanglate, kohtu- ja valitsusasutuste olemasolu eest.

7 Nii suurendab see kindlustusühing kindlustatute julgeolu ja arengu võimalusi niikaua kui nad täidavad kindlustustingimusi ning seadusi ja korralikult tasuvad oma kindlustusmaksud.

Riik ei sarnle aga mitte üksnes peenrale, hoonetele, laevale, autole ja kind-lustusühingule, vaid ka p u u s l i k u l e, tükile maalitud puule, mis tunnustatakse ülinimlikuks olendiks, kellele nõutakse jumalikku austust, vastu-vaidlematut sõnakuulmist ja raha- ning inimohvreid.

Kultuurinimeste keskel on kustunud ebajumala kummardamine loomade ja taevatähtede näol. Aga nende asemele on tekkinud ohtlikum ebajumal — riik. Sest riik ei ole inimolend, aga ta tahab olla enam kui inimene. Kuna ta

9

pole jumal, muutub ta ebajumalaks. Olles loodud inimeste poolt, tahab ta olla inimeste poolt kummardatud.

See inimese looming mängib jumala ja inimese vahel vahendaja osa; see kunstlik masin tahab olla loomulik organism; see inimese teener on ennast mänginud tema isandaks.

8 Sellele Moolokile ei tooda üksnes sõjas vanade kreeklaste hekatombide eeskujul pidulikke ohvreid: inimene ise on tänapäeval hädaohus, et see Moolok ta neelab või degradeerib rattaks masinas, mille ta enda vaim on leiutanud.

Elame üle ohtlikemat revolutsiooni maailma ajaloos: riigi revolutsiooni inimese vastu.

Elame üle kõigi aegade ohtlikemat ebajumalateenistust: riigi jumaldamist.

Nii räägivad uued ebajumala teenrid:

«Iga üksik on vaid inimene. Riik on paljude inimeste kogu, seega on riik enam kui üksik, enam kui inimene.

Inimene on loomistöö kroon. Riigiolemus on enam kui ühegi inimese olemus: niisiis riik on pooljumal või jumal.

Inimese väärtus pole suurem kui tema teened riigile: niikaua kui ta tegutseb riigi arenguks, on ta hea; niipea aga kui ta riigi arengut takistab, on ta kurjast.

9 Sest riik on eesmärk iseendas — inimene on vaid abinõu.

Riik on organism — inimene on vaid tema organ.

Riik on ehitus — inimene on vaid ehituskivi.

Riik peab olema vaba — inimene temast sõltuv.

Riik on isand — inimene on vaid tema teener.

Riik on kõik — inimene pole muud kui aatom või rakuke üliinimliku, kõrgema olendi — riigi — kehas.»

Süüdi selles ebajumalateenistuses on riigi personifitseerimine.

Riiki kui juriidilist isikut võetakse füüsilise isikuna, omistades talle inimlike omadusi: kollektiivset tahet, kollektiivset mõistust, tungi vabadusele, enesealahoivustinkti, võimuiha.

Ta nõuab üksiku tahte allumist oma kollektiivsele tahtele; üksiku mõistuse allumist oma kollektiivsele mõistusele; isiku vabaduse ohverdamist riigi suveräniteedile, alahoivu tahet riigi alahoivule, isiklikku võimupüüet riigi omale.

10 Tõeliselt pole riigil tahet, mõistust, karakterit, vabadustungi, enesekaitseinstinkti ega võimupüüet, kuna ta ei ole elusolend, vaid on masin. Kõik need omadused ja eesmärgid on inimlikud omadused, mida riik ei oma ega võigi omada, mis aga omistatakse riigile üksikute inimeste ja inimgruppide huvides.

Riigi personifitseerimine viib vahenditult tema jumaldamisele. Sest niipea kui riiki võetakse isikuna, inimesena, ei ole ta enam inimene, vaid üliinimene: miljonite inimpeadega kollektiivolend, kes kõik üksikud ületab ja ümber haarab.

See kollektiivisik ületab üksikisikud nii suurel määral, et ta ei muutu mitte üksnes üliinimeseks, vaid ebajumalaks.

Inimest võib sellest ebajumalateenistusest teha terveks vaid äratundmine, et inimmaailmas ei ole kollektiivisikuid, vaid ainult üksikisikuid; et kollektiivisikuid tunneb vaid õigusteadus juriidiliste isikutena, mitte aga tõelisus; et riik pole isik, vaid masin.

Võib-olla on sipelgate ja mesilaste hulgas kollektiivisikuid: inimeste hulgas on vaid üksikisikuid: ainult indiviidid, in-diviivid — jagamatud olendid.

Kui inimene lõigatakse kaheks, siis ei teki mitte kaks pool-inimest, vaid kaks laiba poolt: sest inimene pole jagatav.

Kui liidetakse kaks inimest, siis ei teki sellest kahekordset inimest ega üliinimest, vaid ikka ainult kaks üksikinimest, kaks indiviidi.

Inimene pole mitte üksnes jagatav, vaid ka mitte liidetav. Iga inimene on ühekordne ja omapärane olend. Kogust, arvu saab summeerida, mitte olendit; kvantiteeti — aga mitte kvaliteeti.

Kaks inimest omab kahekordset inimese kaalu, kahekordset kehajõudu, mitte aga kahekordset intelligentsi — mitte kahekordset südameheadust.

Summeeritav on inimene sõdurina, kehalise töö tegijana, konsumendina, mitte aga kui isiksus, kui karakter, kui vaim, kui fantaasiaga olend, kui väärtus.

Kui objekt — mitte kui subjekt. Sest subjektina, olendina, on iga inimene maailm omaette, looja ja maailma võrdkuju. Otsatult enam kui masin — kui masin-riik. Sest ka pisimgi inimene pole mõodetav, ta on tõeline jumala laps.

Objektina on inimene, ka suurim nendest, väike: tähtsusetu tolmukübe maakeral, mis ise on kübemeke otsatus tähtede meres.

Riigi ürgvale on see, et ta ennast hindab kui o m a k o d a n i k e s u m m a t: kuna ta on vaid nende instrument.

Oleks kümne miljoni kodanikuga riik kümne miljoni inimese summa, siis oleks ta võrreldamatult kõrgem olend kui iga üksik neist miljoneist.

Aga ta pole eales nende miljonite inimeste summa, vaid ainult nende organisatsiooni vorm. Kümme miljonit inimest on tema kodanikud. Nad elavad ja võitlevad, armastavad ja vihkavad, unelevad, mõtleavad ja töötavad enamikus väljaspool riigisfääri. Nad kuuluvad esijoones enestele, oma muredele ja lootustele; aga ka oma religioonile, perekonnale, oma kutsele, parteile. Nende kodakondsus täidab vaid murdosa nende olemusest. Nad pole seepärast ei riigi ehituskivid, ei aatomid ega rakukesed: nad ei moodusta riiki, vaid asustavad teda, elavad temas.

Iga inimene on maailm omaette: elab oma elu ja sureb oma surma. Armastus, sõprus ja truudus võivad teda kõita teiste inimestega — aga mitte sulatada olematuks.

Kaks inimest jääb ikka kaheks indiviidiks, kaheks eraldi maailmaks, ka siis, kui nad elavad parimat abielu.

Kümme miljonit inimest jääb ikka kümneks miljoniks indiviidiks, kümneks miljoniks eraldi maailmaks, ka siis, kui nad elavad parimas riigis.

Seepärast on riik kui kollektiivolend, kui üliinimene, kui jumal vaid leiutus, müüt, kardetav vale.

13

Riik on kindlustusühing, ülistatud ebajumalaks tema kasutajate poolt.

Selle ebajumala kummardamise vastu tahame võidelda, mitte aga kindlustusseltsi vastu.

Mitte riigi, vaid riigi jumaldamise vastu, selle meie aja saatuslikema valeõpetuse vastu.

Küsimused teksti tõlgenduseks: vasta iga lõigu juures.

1. lõik. Mida on siin öeldud Jumala kohta: mille jaoks on seda mõistet siin kasutatud? Kuidas see määrab inimese asendi ühiskonnas? Kuhu selles hierarhias paigutub riik? Kumb kahest viimasest on abinõu, kumb eesmärk? Mille alusel tuleks autori järgi riiki hinnata?
2. lõik. Kuidas nimetada poetilist võtet, mida autor siin kasutab? Mis on ühist lilledes ja inimestes? Milles seisneb võrdluspildi „Ta ei suhtu inimesele mitte nagu puu õitele, vaid kui peenar lilledele“ mõte kui kasutada seda inimese ja riigi suhte kohta?
3. lõik. Miks ei saa riiki ja kodanikke võrdsustada? Kas siin kirjeldatakse reaalsust või ideaali? Mille järgi seda otsustad?
4. lõik. Millises riigist autor siin võib kõneleda? Millise väite näiteks ta selle riigiga juhtunu toob? Kuidas mõista siin sõna „elamu“ või „hoone“?
5. lõik. Mille poolest sarnaneb laev riigiga? Mille poolest erineb? Mille poolest sarnanevad nad elusolendiga?
6. lõik. Mille poolest on riik ja masin sarnased? Kas autor näib olevat oma väidetes radikaalne või teeb ta mõõndusi? Mille põhjal otsustad?
7. lõik. Milleks kohustab riik kodanikke? Millist teenust osutab riik selle eest kodanikele? Mille poolest sarnaneb riik kindlustusega? Seleta seda sarnasust selle põhjal, kuidas kindlustus tegelikult elus toimib. Kuivõrd tänapäevane selline mõte sulle tundub? Kas ja kuivõrd tegeleb tänapäeva Eesti sellega, et kodanikke kaitseks vajadusel sõjavägi, politsei; et kodanikele oleks tagatud kool, liiklemine ja post? Kuivõrd hoolitseb Eesti selle eest, et sulle ei tekitataks kehavigastusi, et sind ei röövitaks ega petetaks? Kas siin programmis on mõeldud ka nendele inimestele, kes ei saa mingil põhjusel makse maksta?
8. lõik. Mis on puuslik? Kuidas sarnaneb riik puuslikuga? Kuidas suhtub essee autor sellesse, et riiki peetakse puuslikuks? Mis või kes on Moolok? Autor kirjutas teose „Totaalne inimene – totaalne riik“ aastal 1937. Mida annab see fakt juurde lõigu kahe viimase lause tõlgendamisse? Millistele nähtustele siin viidatakse?

Kuidas võiks lõiku iseloomustada seniloetu taustal? Millist eesmärki täitsid eelmised lõigud ja käesolev lõik?
9. lõik. Kuidas on üles ehitatud 9. lõik. Millist eesmärki see täidab? Kuidas suhestuvad lõigus tehtud väited juba kõlanutele?
10. lõik. Mida kujutab endast riigi personifitseerimine? Miks on see väär ja mis on selle tagajärjed?
11. lõik. Mis on selle lõigu peamine väide? Miks poolitab autor siin sõna „in-diviidid“? (Millele see viitab?) Kuidas toetab see tema peaväidet? Milliseid teisi argumente toob ta oma väite põhjendamiseks?

Filosoofiline essee: von Coudenhove-Kalergi „Totaalne inimene, totaalne riik“

12. lõik. Kas autori järgi on riik, kus elab kümme miljonit inimest rohkem väärt kui viie miljoni elanikuga riik? Kuidas ta oma seisukohta selles osas põhjendaks? Lõigu viimane lause on omaaegse tõlkega veidi kohmakas, püüa seda nüüdisaegsete keelereeglite kohaselt selgemaks teha: nii et öeldu mõte tuleks paremini esile.

13. lõik. Kuidas võtab autor oma peamõtte kokku? Mida peab ta oma eesmärgiks ja kuidas seda väljendab?

Küsimused üldiseks aruteluks ja individuaalseks lahendamiseks

- a) Kuidas iseloomustada filosoofilist esseed?
Mõtle siin alljärgnevatele aspektidele:

1) keelekasutus; 2) ülesehitus; 3) eemärk; 4) tõesus; 5) põhjendatus

Mõtle ka, mille poolest erineb see Orwelli esseest „Miks ma kirjutan?“

- b) Millised Coudenhove-Kalergi mõtted sulle traktaadist meelde jäid? Mõtle, miks just need jäid paremini meelde.
- c) Millist riigikorda teose autor teksti järgi otsustades pooldab? Millise riigikorra vastu ta on?
- d) Mille poolest on teose ilmumisaeg kõnekas?

- e) Teose eestikeelne tõlge anti uuesti välja 1988. aastal. Mille poolest on see fakt kõnekas?
- f) Kuivõrd vajalik on tänapäeval arutada demokraatia ja totalitarismi üle? Põhjenda.
- g) Missuguseid ajaloolisi, nüüdisaegseid või ilukirjanduses kujutatud totalitaarseid režiime sa tead?
- h) Leia teosest Orwelli loodud Okeaniat iseloomustavaid tunnuseid. Võta need kokku, jooni tekstis alla või kirjuta ümber tsitaadi(katkendite)na.
- i) Kuivõrd vastab Orwelli kirjeldatud Okeania siin kirjeldatud riigi tunnustele? Milliseks riigiks seda võib pidada? Kuidas suhtuks sellesse riiki Coudenhove-Kalergi?

Siin on **R.N. Coudenhove-Kalergi** teose „Totaalne riik – totaalne inimene“ kahe arvustuse algus- ja lõpukatkendid. Loe neid ja märgi leheveerule üldistav küsimus, millele vastav lõik vastuse annab. Vasta küsimustele teksti lõpus.

R.N. Coudenhove-Kalergi. Totaalne riik – totaalne inimene. „Loomingu Raamatukogu“ 1988, nr 39. Tallinn: Perioodika. 88 lk.

Richard Nikolaus Coudenhove-Kalergi „Totaalne riik – totaalne inimene“ (1937) ei ole raamat „kõigile ning igähele“: vägagi sõltub tema vastuvõtt lugemuslikust taustast, millele ta kellelgi paigutub, eriti esseistikalugemusest.

Essee on ilukirjanduse ja filosoofia vahevorm, nendevahelise piiri ületamise katse, mis võib olla lähtunud kas ilukirjanduse või filosoofia poolelt.

Selgelt ilukirjanduslikku algupära on näiteks romantiline esseism (Novalis ründab filosoofia piiri loosungi all: „Luule on ehe absoluutne reaalsus. See on mu filosoofia tuum. Mida luulelisem, seda tõesem.“)

Midagi muud on filosoofiast äralangenud essee (selle ilmeka näitena nimetame Schopenhaueri „Aforisme elutarkuse kohta“). Sii kategooriasse kuulub ka suurem osa sellest, mida võib nimetada „sotsiaalfilosoofiliseks“: Machiavelli „Vürst 1532, More'i „Utopia“ 1516, Campanella „Päikeseriik“ 1623, Rousseau „Ühiskondlik leping“ 1762, krahv Saint-Simoni „Euroopa ühiskonna ümberkorraldus“ 1814 – kui meenutada mõningaid klassikalisi näiteid. Sellesse rubriiki kuulub ka R.N. Coudenhove-Kalergi „Totaalne riik – totaalne inimene“ (mida küll ei saa klassikaliseks lugeda tema vähese tuntuse pärast).

Essee on kogemuse kunst ja tema kitsamad **tüübid** erinevad alusliku kogemuse järgi.

Prantsuse tüüpi essee esemeks on vahendatud kogemus (Montaigne: Ega saa ma uskuda, et arutleva mõtte mõju ei ulatuks kogemuste mõjuni“.).

Inglise tüüpi essee esemeks on vahetu kogemus (F. Baconi induktivism!“).

Saksa tüüpi essee esemeks on metafüüsiline kogemus.

R.N.Coudehove-Kalergi „Totaalse riigi – totaalse inimese“ allikas on just viimast laadi: tema politoloogiline süstemaatika ei tulene mitte Euroopa sotsiaalse paleti vahetust kirjeldusest ega vahenda ka varasemat käsitlustraditsiooni, vaid algab transtsendentaalsete tõdedega:

„Inimene on Jumala looming.

Riik on inimese looming.“

Nendele eeldustele rajabki R.N. Coudenhove-Kalergi oma arutluse.

[...]

Kitsamas kultuuriloolises kontekstis kuulub „Totaalne riik – totaalne inimene“ nende esseistlike **kultuurikriitiliste** käsitluste hulka, mis Nietzsche alates eeskätt saksa intellektuaalide hulgas moodi läksid ning mida muude seas esindavad W. Rathnau „Ajastu kriitika“ 1912, E. Hammermachi „Moodsa kultuuri põhiküsimused“ 1914, E. Bertrami „Nietzsche“ 1918, O. Spengleri „Õhtumaa allakäik“ 1918/1922, ...

Nimetatud teoste hulgas ei ole R.N. Coudenhove-Kalergi „Totaalne riik – totaalne inimene“ minu arvates mitte kõige tähelepanuväärsem ega paeluvam.

Coudenhove-Kalergi esseeraamatu arvustused: Priimägi ja Isotamm

R.N. Coudenhove-Kalergi. Totaalne riik – totaalne inimene. „Loomingu Raamatukogu“ 1988, nr 39. Tallinn: Perioodika. 88 lk.

Esimeseks tundeks selle raamatu kolmanda trüki ilmumisel vahepeal kahte seal kirjeldatud kolmest totalitaarsest režiimist tundma õppinud Eestis oli šoki piirimaile ulatuv hämmeldus. Ei suutnud kohe taibata, et on välja antud raamat, mille riitulil hoidmise või sõbrale lugeda andmise eest võinuks sellessamas N. Liidus mõni aeg tagasi sattuda koonduslaagrisse, üsna hiljuti aga tulnuks koduse läbiotsimise korral igal juhul loovutada KGB-le. Kuid peagi mõistsid, et see ja tõenäoliselt nii mõnedki teised varem vastuvaidlematult „nõukogudevastaseks“ kvalifitseeritud teosed kannavad nüüd „antistalinistlike“ silti ning on sellistena kui just mitte soovitatavad, siis igal juhul lubatud. Mingit ohtu meie tänapäevasele režiimile „Totaalne riik – totaalne inimene“ endast ilmselt ei kujuta. Kaudselt võisin selles veenduda Tartu raudteejaama ajalehekioski juures seistes, kus kaheteistkümnest enne ja pärast mind eesti päevalehti haaravatest inimestest mitte ükski ei pööranud tähelepanu Coudenhove-Kalergi raamatule. Nähtavasti ei öelnud autori nimi neile mitte midagi.

Ja ometi oli suur õnn, et see teos jõuti iseseisvusajal õigeaegselt ning veel kahes trükis välja anda. Lõunapoolsed saatusekaaslased lätlased ja leedulased on sellest ilma jäänud ning suur Venemaa pole Coudenhove-Kalergi nimegi kuulnud (igatahes vene nõukogude entsüklopeedias puudub temale pühendatud artikkel, nagu puudub muidu ka anglosakside omades). Eesti aga oli see raamat pikkade aastakümnete vältel lohutuseks neile, kes veel mäletasid totaalse inimese poole pürgivat ühiskonda, ning esimeseks teejuhiks ja valgustusallikaks meile, kelle lapse- ja noorpõlv möödus totaalse vale pilkases öös.

„Totaalse riigi – totaalse inimese“ lugejaile ei jätanud kindlasti mõju avaldamata tõik, et autoriks polnud mõni Schmidt või Krüger, vaid niivõrd kõlava nime ja põneva päritoluga isik. Krahv Richard Nikolaus von Coudehove-Kalergi sündis Tokios selle aja kohta ebatavalisest abielust eurooplasest diplomaadi ning Jaapani vürstitütre Mitsu Aoyama pojana. Tema isa, Austria-Ungari keiserlik-kuningliku saadiku krahv Heinrichi esivanemad Coudenhoved pärinevad praegusest Hollandist ...

[...]

Pöördudes nüüd tagasi käsitleva teose juurde, peame küll märkima, et kogu oma läbinägelikkuse ja üldistusvõime juures kahvatub totaalse riigi kirjeldus selle ees, mida me möödunud poole sajandi jooksul oleme omal nahal kogunud ja põhjalikumatest teostest teada saanud. Kui „Totaalse riigi – totaalse inimese“ esimese poolega võib üldjoontes siiski rahule jääda, siis teist poolt tahaks allakirjutanud lugeda ebaõnnestunuks. Coudenhove-Kalergi kõiki teoseid läbib püüe sünteesida ideaalinimest, kuni selle otsese aretamise retseptideni välja. ... Lõpetuseks osutaksin ühele veidravõitu lapsusele raamatu järelsõnas. Ei saa aru, mida mõtles Ülo Kaevats fraasiga: „Ühelt poolt näitas see raamatu populaarsust ja riigivõimu sallivust (minu sõrendus J.I.) ...“ „Totaalse riigi – totaalse inimese“ kaks esimest trükki ilmusid ju veel okupeerimata ja totaliseerimata demokraatlikus ning tsensuurivabas Eestis.

Jaak Isotamm – Akadeemia 1989, nr 5, lk 1083 – 1091

Küsimused

- a) Kumb arvustus on isiklikum? Millest seda järeldad? Jooni vastavad kohad arvustuses alla.
- b) Kummas arvustuses lähenetakse teosele sotsiaalajaloolisest aspektist? Millest seda järeldad? Jooni vähemalt üks näide selle kohta arvustuses alla.
- c) Milliseid ajaloolisi momente sotsiaalajaloolise lähtekohaga arvustuses puudutatakse?
- d) Kummas artiklis lähenetakse teosele kirjanduslooliselt? Millest seda järeldad? Jooni vähemalt üks näide selle kohta arvustuses alla.
- e) Missuguse kirjandusloolise aspektiga täpsemalt teosele lähenetakse?
- f) Kuidas iseloomustad Priimäe kirjutamisstiili? Too tekstist näiteid.
- g) Kuidas iseloomustad Isotamme kirjutamisstiili? Too tekstist näiteid.
- h) Kumb arvustus näib tekstikesksem, s.o. tegeleb tekstilähedase analüüsiga? Millest seda järeldad?
- i) Kumb arvustus keskendub rohkem teksti vastuvõtule ehk mõjule, mida see lugejatele avaldab?
- j) Missugune on kummagi autori hinnang teosele?
- k) Kuidas – millistelt lähtekohtadelt – autorid oma hinnangu annavad?
- l) Missuguseid eesmärke kumbki tekst täidab?
- m) Kumma teksti lugemine tundub sulle meeldivam? Miks?
- n) Kui peaksid kirjutama mingist teosest ideaalse arvustuse, siis missugustele aspektidele sa tähelepanu pööraksid?

Ülesanne

Kirjuta 300–400 sõnaline arvustus ühest hiljuti loetud raamatust. Arvesta selles väljatoodud aspekte ja loetud teksti omapära.

Kuula raadiosaadet, kus R.N. Coudenhove-Kalergi teosest kõnelevad Ain Kaalep, Peeter Tulviste ja Linnar Priimägi. **Loe** eelnevalt läbi **küsimused**, millele kuulamise käigus vastust otsida.

Saade: <https://arhiiv.err.ee/vaata/maailm-kirjanduses-richard-nikolaus-von-coudenhove-kalergi>

a) Otsi eelnevalt internetist / ajalooõpikust, mis toimus ENSV-s 16. novembril aastal 1988.

b) Kuulamise vältel täida seda tabelit:

Milliseid positiivseid aspekte tuuakse välja teose sisu kohta?	Milliseid puudusi tuuakse raamatu puhul välja?
--	--

c) Kuidas kommenteeritakse teose tõlget ja keelekasutust?

d) Miks on Tulviste meelest raamatu ilmumise aeg väga kohane?

e) Kuidas liigitab Priimägi esseesid?

1.

2.

3.

f) Milliseid taotlusi Priimägi esseel näeb ning millise eeltoodud jaotise alla ta essee paigutab?

g) Kuidas mõtestab Kaalep Copudenhove-Kalergi optimismi?

h) Kuidas iseloomustab Priimägi järgi essee sõnastust / stiili?

- i) Millise näite toob Priimägi, kui väidab, et teose stiil on liiga must-valge? Miks must-valge stiil on tema meelest halb?

- j) Milline on Priimäe arvates teose meelest teose „vaateviis“?

- k) Milline väide on Priimäele eriti vastumeelne? Kuidas ta enda seisukohta põhjendab? Milline vastuolu tekib teose stiili ja sisu vahel?

- l) Coudenhove-Kalergi on esseist, kuid kelleks peab Tulviste teda veel? Millised vahendid on mõlemale omased?

- m) Kuidas peaks Kaalepi ja Tulviste meelest Coudenhove-Kalergi teksti suhtuma?

- n) Mida inspireerib tekst tegema?

- o) Milline suhe fakti ja nende loosungilise esitamise vahel Priimäe arvates valitseb?

- p) Kuidas võtab Priimägi kokku oma hinnangu esseeraamatu kohta?

- q) Kuidas võtab Tulviste kokku Priimäe kriitika? (Ideoloogia ja teaduslikkuse aspekt)

- r) Mida näeb Tulviste ideoloogia ja käesoleva teose peamise eesmärgina?

Ühine arutelu:

Mille poolest on vestlusringi toimumise kuupäev kõnekas? Mille poolest on just sellest teosest kõnelemine sel päeval kõnekas?

Kuidas võtaksid kokku Ain Kaalepi, Peeter Tulviste, Linnar Priimäe arvamused?

Milliseid lahkhelisid tekkid?

Mida nad teose puhul väärtustasid, kuidas hindasid?

Kes neist olid omavahel rohkem ühel meelel?

Kuidas tundus arutelu käigus üksteisesse suhtumine? (Kas üksteist kuulati ära? Kuidas reageeriti üksteise vastustele?)

Individuaalne küsimus:

Loe ja analüüsi Handro Runneli luuletust „Keldrikakand“. **Arutle**, mida võis Tulviste sellega mõelda, kui ütles, et see esseeraamat on nüüd ühe aknakaasi katki lõõnud? Kuidas sa sellise tulemuseni jõudsid?

Keldrikakand

Keldrikakand, kena kakand,
keldris söönd ja keldris kakand.
Pole keldrist väljas käind,
pole välisilma näind.

Kõik, mis kehtib keldriõhus,
kehtib ka tal peas ja kõhus.
Ta ei ole isehakand,
ta on sünnist saadik kakand.

Luuletuse on viisistanud ansambel Ruja: pala esineb juba bändi esimesel EP-l (1979 a.)

Vaata: <https://www.youtube.com/watch?v=JjA-Va8gCYE>

Kui tüüpiline võis see laul oma kaasaegses muusikamaailmas olla?

1. Milline oli kultuuri ja kunsti olukord Okeaanias? Tuleta see allolevate tsitaatide abiga meelde ja vasta küsimustele.

„Tegelikult oli vähe neid inimesi, kes üldse kirju kirjutasid. Kui oli vaja midagi teatada, osteti valmistrükitud lausetega postkaart ja tõmmati üleaarused laused maha.“ (Orwell 2005: 202)

„Ilmselt oli ta vigastanud oma kätt, ajades ringi kaleidoskoopi, millega „visandati“ uute romaanide süžeed“ (Orwell 2005: 197).

Teda oli valitud isegi (ja see oli kindel märk heast reputatsioonist) tööle pornosekki, ilukirjandusosakonna allsektorisse, mis produtseeris kõige närusemat pornograafiat prolede hulgas levitamiseks. Inimesed, kes seal töötasid, kutsusid seda sõnnikulaudaks, ütles ta. Sinna ta oli jäänud umbes aastaks, aidates toota pitseeritud pakendis raamatuid, pealkirjaga nagu „ägedad lood“ või „Üks öö tütarlastegümnaasiumis“, mis oli mõeldud selleks, et proletariaadi noorukeile jääks vargsi ostes mujle, et nad on saanud osta midagi põrandaalust.

„Kuidas need raamatud siis on ka?“ tundis Winston huvi. „Ah, õudne pahn. Nad on nii igavad, ausõna. Neil on seal kõigest kuus süžeed, mida nad aeg-ajalt natuke kohendavad. Mina olin muidugi ainult kaleidoskoobi peal. Ma pole kunagi redigeerimisbrigaadi peal olnud.“ (Orwell 221–222)

„Ta ei olnud „tarkpea“, pigem meeldis talle midagi kätega teha ja ta tundis end masinate seas kodus. Ta võis kirjeldada kogu romaani valmimisprotsessi, alates plaanikomitee üldistest juhustest kuni redigeerimisbrigaadi lõpliku viimistluseni. Aga lõpp-produkut teda ei huvitanud. „Ma ei armasta lugeda,“ ütles ta. Raamatud on samasugused kaubaartiklid, mida tuleb toota, nagu näiteks moos või kingapaelad. (Orwell 2005: 221)

- a) Kirjelda, kuidas valmivad Okeaanias raamatud. (Mida / keda selleks vaja läks? Kes olid autorid?)
- b) Milline on väljatoodud tsitaatide põhjal inimeste suhe loomingusse ja loomingulisusesse? Milles see väljendub?
- c) Millest selline suhtumine võib tingitud olla? Miks oli selline suhtumine võimule kasulik?

Kultuur totalitaarses režiimis: sotsialistlik realism

2. Mida tead kunstivoolust, mida kutsutakse sotsialistlikus realismiks?

Mõttele, mida võiks kujutada kunstiteos, mis on ühiteaegu „sotsialistlik“ ja „realistlik“.

Kus ja millal võidi seda kunstivoolu viljeleda?

Tee sellepõhjal väike mõistekaart.

SOTSREALISM

2A. NSVL Kirjanike Liidu esimeses põhikirjas selgitatakse sotsialistlikku realismi (sotsrealismi) kui meetodit, mis „nõuab kunstnikult tegelikkuse tõetruud, ajalooliselt konkreetset kujutamist selle revolutsioonilises arengus ja mis on tihedas seoses töötajate kasvatamisega sotsialismi vaimus“¹
Milliseid vastuolusid sa väljatoodud definitsioonis leiad?

Vaata allpool esitatud maali. Milliseid eripärasid siit leiad? Uuri seda,

1) mida siin kujutatakse; 2) keda kujutatakse; 3) milliseid inimestevahelisi suhteid kujutatakse ja kuidas; 4) milline on pildi kompositsioon ja valguse kujutamine; 5) millele selline kompositsioon viitab; 6) millise sõnumi see maal vaatajale edastab; 7) mis võib olla selle pildi eesmärk.



„Kõne“. Viatšeslav Vassilevitš Tokarev. Õlimaal. Vene Kunstimuseum:
<http://www.russianartgallery.com/Vyacheslav-Vasilevich-Tokarev/Speech/>

¹ Toomas Karjahärm, Väino Sirk, Kohanemine ja vastupanu : Eesti haritlaskond 1940–1987. Tallinn, Argo, lk 212–213.

3. Loe **Jaan Kärneri** (1891–1958) luuletust „Ida poole“. Analüüsi seda lähtuvalt etteantud küsimustele ja suunistele.

Ida poole

Me peame julgelt tõstma oma silmad
ja ida poole sammu pöörama.
On Londonis, Pariisis uduhallid ilmad
ja õudselt võõrana
me poole välgatab John Bulli habe.
Kui jää, mis külm, nii elutu ning rabe,
ei kannu ellu meid
ideestik läänemaine.
Kord tuleb raputada paine,
mis rõhunud on meid need pikad aastad,
ning murda kapital, mis maad on laastand.
Vaid kuulakem, kui vabastavalt laine,
mis tuleb idast, meie randa liigub.
Mets, tärkav põld nii kirkalt tuules kiigub
ja taevaski on rõõmsam, sügavam,
kui vastu päikesele ulatame pilgud
ning ida poole pöördub meie samm.
Ja päike see,
mis kaugelt vilgub,
on kommunistlik – stalinistlik idee.
Viib selle valgusesse kord me rahvast tee.

(Kogust „Luulevalimik“ (1951, lk 48)).

Missugust asesõna luuletaja luuletuses läbivalt kasutab? Jooni need alla. Kelle nimel lüüriline mina siin võiks kõneleda? Mis eesmärk sellel võiks olla?

Mida sisendab väljend „peame tõstma“? Leia luuletusest veel käskivat kõneviisi väljendavaid verbe. Missugust eesmärki need luuletuses täidavad?

Missugust rolli täidavad siin London ja Pariis?

Kes on John Bull? Mida ta siin esindab?

Leia luuletusest sõnu, mis võiksid kuuluda otse poliitilisse ideoloogiasse.

Mida tähistab siin terve luuletuse seisukohalt sõna „vaid“?

Luuletuses kirjeldatakse lainet, metsa, põldu, taevast. Missugust eesmärki looduskirjeldus siin teenib?

Millise meeleoluga luuletus lõppeb? Kuidas haakub see luuletuse üldise ideega?

Mida annab juurde teadmine, et luuletus ilmus 1951. aastal.

Kokkuvõtteks:

I

Missuguseid vastandusi luuletuses luuakse?

Missuguseid vahendeid selle jaoks kasutatakse?

II

Missugust ideelist eesmärki luuletus täidab?

Missuguseid vahendeid selle jaoks kasutatakse?

4. Loe **Juhan Smuuli** poeemi katkendeid ja **Ossip Mandelštami** luuletust. Analüüsi tekste vastavalt luuletuse järel esitatud suunistele.

- Taustaks võid vaata dokumentaalsarja „Inimese mõõde“ raames tehtud Juhan Smuuli filmi, mis on kättesaadav lingilt: <https://www.youtube.com/watch?v=paygBrV9oW0>
- Ossip Mandelštami kohta loe peatükki (120 – 131) õpikust „XX sajandi vene kirjandus“ (Tallinn: Avita, 2000).

Juhan Smuul. *Poem Stalinile*. (1949)
Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus, lk 20, 23, 60, 71-72

Ossip Mandelštam (1933).
Tähepuu varjus (1990). (Tlk M. Väljataga)
Tallinn: Eesti raamat, lk 133.

Poem Stalinile

/.../

Täna seltsimees Stalinit selle eest,
et veel vanalt sain nooruse rinda.
Et mu elu ei kao nagu kivike vees,
Et ta töömehi hoiab ja hindab.

Täna seltsimees Stalinit, et ma sain maa.
Maakomisjon on ta küll annud,
aga vaeste põllukeste jagama
on ikkagi Stalin nad pannud.

Täna seltsimees Stalinit seaduse eest.
Tema seadus on töörahva seadus!
Ja välja ma lugeda võin selle seest
suurt õiglust ja tarkust ja teadust.
See kulaku palgele lööb nagu rihm
ja istub kui palk nende silmas.
Aga rahvale on tema kevadvihm,
see, mis äratav elu maailmas.

Nõnda kõnele. Ja talle nimeta
nimi, elukoht, talu ja puha.
Sest minutaolisi Eestimaal
on mõnigi tuhat.

Ja kui ta sult küsib:

„Mis teeks siis see mees,

Kui ta raskele katsele panna?“

Vasta:

„Seltsimees Stalin, ma tean, et see mees

Teie eest oma elugi annab.“

/.../

Maa tänab Teid:

sest küllalt kaua

ta kõndis kurba orjateed.

Kuid Teie seadus murdis rauad

ta kätelt, riivid elu eest.

Need murdsite. Kuid rohkem tänab
ta aga Teie päikese all
Teid selle eest, mis on meil täna,
et pidu on me tänaval!

/.../

Te võidulippu kannate;
ja selle eest, mis on meil täna,
mis helges homses ootab meid,
me kodumaa ja maailm tänab,
suur Stalin, Teid!
Teie nimi raiutud on meisse
ja kogu rahva südamesse:
tark, armastatud, inimlik;
on Teie nimi lipusiidis,
on marmoris ja on graniidis,
suur, särav, uhke, leegitsev.

Ei tunne me jalge all maad, meie häält
pole kuulda ka kümne sammu pealt,
ent kus läbi saab sosinaga,
Kremlis mägilast räägime taga.

Kui raevunud tõugud on sõrmed tal,
sõnad õiged kui sangpommi raske metall,
muie prussakavuntside äärtel
ja hiilgus ta saabaste säärtel.

Ta ümber on koos inimvärdjatest
peenkaelaste nuhkide teenekas mest.
Üks siutsub, üks niutsub, üks puhub,
tema ühmab ja viiepega juhhib.

Ta käskusid jagab kui naelasid taoks –
kord makku, kord näkku, kord pähe. Ta jaoks
ülim rõõm on, kui ohver suri;
on jäme osseedi turi.



Stalini portree. P.D. Getman, S.N.Melamud.

Vene Kunstimuseum: <http://www.russianartgallery.com/P-D--Getman--S-N-Melamud/Portrait-of-Stalin/>

ANALÜÜS:

- Milles seisneb isikukultuslik kirjandus Smuuli poeemikatkendite põhjal?
- Kuidas kutsutakse ja kirjeldatakse kummaski luuletuses Stalinit? Jooni need kohad alla või tähistage sulgudega ning iseloomustage lehe serval nende poeetikat. (Mille abil kirjeldatakse? Missugust meeleolu need edastavad?)
- Milliseid vastuolulisi luuletuste vahel tekivad?

Ole valmis selle põhjal sidusat analüüsi kirjutama!

1. Vaata telesaate „**Kabinettide kiuste: telerahva lood**“ (2005) katkendeid ja vasta vaatamise käigus allpool esitatud küsimustele. Enne vaatama asumist loe küsimused läbi, et teaksid oma tähelepanu suunata. Vaata saadet: <https://arhiiv.err.ee/vaata/kabinettide-kiuste-telerahva-lood>
I osa algus – 6:13

- a) Mida olulist õppis Ruth Karemäe 26-aastaselt?
- b) Miks ei tohtinud mainida sõjaväeosasid?
- c) Miks ei tohtinud filmida kõrgelt?
- d) Miks ei tohtinud meedias mainida, kui palju toodab leivatööstus leiba?
- e) Mis sa arvad, miks ei tohtinud näidata ingliskeelsete kirjadega asju; teksapükse ega mehi, kel on pikad juuksed?

II osa 18:40 – 27:10

- f) Too näiteid tsensuuri paranoilisusest:
- g) Mis tähendust hakkas teletöö slängis kandma alpikannipott?
- h) Kas tsensuur on järjepidev? Põhjenda näitega filmist.
- i) Too näide sellest, kuidas tsensuur ära peteti.
- j) Töö näiteid tsensuuri paranoilisusest ja liialdustest:
- k) Mida võib tähendada väljend „kohvile kutsuma“?
- l) Keda mõeldakse „üleval kabinetis“ olevate inimestena (26:46)?

III osa 44:25–lõpp (50:40)

- m) Millised olid mõnel juhul televisiooni tegemise tagajärjed sealsetele töötajatele?
- n) Mis televisioonis töötajaid motiveeris?
- o) Milline mõju on tsensuuril inimesele?

2. Kuidas toimis tsensuur kirjanduses? Loe **Aksel Tamme** mälestusi², kus ta meenutab töötamist kirjastuses „Eesti Raamat“. Järgi suuniseid teksti kõrval asuvates kastides.

/.../

Nõukogude perioodil oli raamatutegemise allutamine võimule varasemast totaalsem, rafineeritum ja paljukanalilisem. Mu isiklikud kirjastusekogemused selle kohta on pärit aastatest 1962–1964 ja 1966–1982, peoga peale veel mitu aastat „Keeles ja Kirjanduses“. Tsensuurist rääkides koondub tähelepanu harilikult Glavlitile, kõnekeeles Litile, ametliku nimega Trükiste Riiklike Saladuste Kaitse (hoidmise? säilitamise?) Peavalitsusele. Formaalselt oli Glavlit tõepoolest viimane keelav ja lubav lüli. Tegelikult algas tsenseerimine juba temaatika väljasõelumisest. Siin oli esimeseks astmeks – häbi küll – kirjastuse ise: toimetajad, osakonnajuhatajad, peatoimetaja. /.../

Igatahes ei tohtinud uudisteostes juttu olla sõjaväeosadest meie rahulikes linnades, epideemiatest, saastumisest, Nõukogude prostitutsioonist, kuritegevuse statistikast, suurlinnade elanike arvust, leivavabrikute toodangust (sest lugeja võtab tsiviilelanike arvu, leivapätside arvu, teeb vastavad arvutused ja teab kohe, kuipalju on selles kohas sõjaväelasi). Linnud ei tohtinud lennata üle Saksamaa, vaid ikka ainult üle SDV ja SFV. /.../ Hoopis plahvatusohtlikum oli see punkt, mis kirjutas ette, et tsensuur on ideelis-poliitiliste kõrvalekaldumiste puhul kohustatud sellele tähelepanu juhtima. See punkt tähendas, et Glavlit esitas kaebuse tõepoolest viimasele lülile – EKP Keskkomiteele. Selliste kriiside hulk on minu kirjastajaelus ulatub mitmesajani. /.../ lubatud oli õige vähe ja ideoloogiliste kõrvalekaldumiste alla mahtus tähtede seisust olenevalt ikka õige palju.

Kirjatuse juhtametnike töö õigupoolest selles seisneski, et hinnata tsensuurist läbimineku võimalikkust, riski suurst, oletatavale tsensuuri vahelesegamisele järgnenud väljarääkimise šansse. See ei olnud eriti ilus töö, selles oli palju olupoliitikat, sellega käis kaasas asja majanduslik külg /.../

Kui tekstist sai selgest (NB! selgesti) välja lugeda kommunismi ja fašismi samastamise, siis polnud ruumi vaidlemiseks, sest ei tohtinud tsensuri kätte lasta. Teisest küljest, kui selle samastamisega tegeles üks eriti lurjuslik romaanitegelane, siis võis ehk proovida. /.../ Muidugi ei saanud sellest nõiaköögist absoluutselt ettearvatavaid tulemusi. Aga katsetada tasus. Kui lausa endale näkki vaadata, siis olen kaugel sellest, et uhkesti öelda: sai tehtud kõik, mis võimalik. Paljudel puhkudel oli tegu ülekindlustamise, üleearuse ettevaatusega. /.../

Ometi söandan sõna võtta. Praegu, kümmekond aastat pärast nõukoguliku korra lõppu, koorub lugematute kaheldava eetilise väärtusega episoodide, paljude valearvestuste, solvamiste ja solvumiste kuhjast siiski välja peamine ja olemuslik. /.../ Oli asju, mida kirjastustegevus Eestis alates viiekümnendate aastate lõpust endale ei lubanud. Kõigepealt: me ei lasknud venestamisel üle pea kasvada. /.../

Just neil piirase ja tsenseerimise aastatel tulid paljude tuhandete eestlaste kodusesse Kreutzwald ja Vilde, Liiv ja Kitzberg, Luts ja Tammsaare. /.../ See tähendas ürgklassika jõudmist iga lugeva eestlase koju, see tähendab iga eestlase koju. Siia juurde veel Shakespeare, ja Lev Tolstoi, Balzac ja France, Maksim Gorki. Need raamatud ju ei kao. See on pind, kust edasi minna.

3. Milliseid sarnasusi leiad Aksel Tamme ja teletöötajate mälestuste vahel? Too konkreetseid näiteid.

Kuidas erines nõukogude tsensuur varasematest?

Mida tähendab Glavlit?

Kuidas iseloomustada tsensuuri üleehitust?

Millest ei tohtinud teostes juttu olla?

Mille võis kaasa tuua ideoloogiline eksimus?

Kui järjepidev oli tsensuur?

Selgita oma sõnadega kirjastuse juhtivate ametnike tööülesandeid. Kas need olid reaalsed või ametlikud ülesanded?

Milles väljendub kirjastuses tehtud töö raskus?

Missuguseid positiivseid külgi toob Tamm tehtud töö juures välja?

² Aksel Tamm, Eesti raamat: allumine ja vastasseis. – Raamatu osa Eesti arengus. Tartu: Greif, 2001, lk 129 – 134.

1. 1972. aastal jäi ilmunuta 1960. aastate esiluuletajaks peetud **Paul-Eerik Rummo** viies luulekogu – „Saatja aadress ja teisi luuletusi 1968–1972“. Loe selle luulekogu tasuta kohta kirjaniku enda mälestustest³.

See raamat on kirjutatud tema pikas pealkirjas osutatud aastatel. Kohe käsikirja valmides (1972) andsin selle „Eesti Raamatule“, kuid mõni aeg hiljem, pärast viljatuid läbirääkimisi, võtsin selle tagasi. Oli selge, et täielikul, terviklikul ja moonutamata kujul seda välja anda ei saanud, kui ehk soovitigi. Niisiis sai selle käsikirja saatus – kui arvestada temas peegelduval atmosfäärile ja põhjenduseks ning kinnituseks seal kajastuvatele meeleoludele.

1985. aastal nõustusin, küll üsna pika hambaga, käsikirja osiste ja kohati moonutatud avaldamisega oma luuletuskogude „Ajapinde ajab“ ja „Oo et sädemeid kiljuks mu hind“ koosseisus.

- 1A. Loe teisest mälestusest⁴ täpsustust selle kohta, milles mõned neist luuletuste moonutustest seisnesid.

Huvitavamad olid edasi-tagasi mänglemise juhud, kus mõne asjameestele kurku poolkinni jääma kippuva luuletuse tooni pehmendamiseks soovitas eritoimetaja kas mõne sõna välja jätta, teisega asendada või midagi lisada. Paaril korral tekkis sel teel mu oma arust algsest pigem sarkastilisem toon – aga see läks läbi!

Eriliseks saavutuseks tuli aga lugeda seda, et mõnes luuletuses õnnestus muudetud või vahele kirjutatud sõnad esitada kursiivis, mis siis pidi lugejale märku andma, et siin on midagi lahti, ja vähemalt ühes luuletuses markeerida oluline kärbe mõttekriipsude reaga.

- 1B. Rummo meelest lisavad eespool kirjeldatud tsensuuri tõttu tehtud muudatused mõnikord lõpptulemusele isegi sarkasmi juurde. All on toodud ühe Rummo luuletuse kaks eri varianti. Esimene neist on originaal, mis kuulus algsest kogusse „**Saatja aadress ja teised luuletused 1968–1972**“, kuid mida luulehuvilised levitasid vargsi käsikirjaliselt; teine on tsensuri sekkumisel moonutatud variant, mis ilmus 1985. aastal luulekogus „Oo et sädemeid kiljuks mu hing. Valitud luulet 1957 – 1984“. Analüüsi luuletust lähtuvalt suunavatele juhistele.

ÜLDISED KÜSIMUSED

- a) Keda luuletuses kujutatakse?
- b) Milles seisneb luuletusse pigitud ironia. Jooni alla konkreetset sõnad, mis sellele viitavad.

³ P.-E. Rummo, „...Aadressi“ saatjalt. – Saatja aadress ja teised luuletused 1968–1972. Tallinn: Kupar, 1989, lk 111.

⁴ P.-E. Rummo, Üldiselt käis kogu see jama muidugi närvidele. – Punatsensuur mälestustes, tegelikkuses, reeglites. Koost. Enno Tammer. Tallinn: Tammeraamat, 2014, lk 58.

- c) Kas sulle meenub luuletuse pealkirjaga seoses midagi varasemast eesti luulest? (Kes ja millises stiilis võis midagi sellist varasemalt kirjutada?) Loe neid tekste kõrva ja arutle, miks pani Rummo oma luuletusele just seesuguse pealkirja. Missugust efekti see tekitab?

KÜSIMUSED TSNSUURI KOHTA

- a) Milliseid muudatusi tsensuuri tõttu luuletuses tehti?
- b) Miks võis tsensor nende muudatustega nõusse jääda? (Mida võisid tsensori arvates need muudatused parandada?)
- c) Põhjenda, miks lisavad muudatused luuletustesse sarkasmi.

Värisevate haabade all

„Saatja aadress ja teised luuletused 1968 – 1972“, lk 41.

„Oo et sädemeid kiljuks mu hing“, lk 224–225.

kummalisi mehi
kõige küpsemas keskeas
peaaegu et
lootusetuid alkohoolikuid
vaeste
värisevate
värisevate kätega
keskmistel ametikohtadel
alatas kurtmas
sageli kuuldavaltki
et nooremad oma teadmatuses
näevad neid ühekülgselt
ja et sõda ju polnud ka nali
ja et nendega mängitakse külmalt
kuid ravi ja leivata päris ei jäeta
värisevate kätega
värisevate kätega peaaegu alatas
sageli nähtavaltki
peaaegu alatas haavatud
ja peavad sealjuures omati vastu
seda peab tõesti
peaaegu et ilma ironiata
seda ei saa tõesti teisiti
nimetada kui mehisus

kummalisi mehi
kõige küpsemas keskeas
mõnikord
peaaegu et
lootusetuid alkohoolikuid
vaeste värisevate
värisevate kätega
keskmistel ametikohtadel
alatas kurtmas
sageli kuuldavaltki
et nooremad oma teadmatuses
näevad neid ühekülgselt
ja et *läbitehtu* polnud ka nali
ja et nendega mängitakse külmalt
kuid ravi ja leivata päris ei jäeta
värisevate kätega
värisevate kätega peaaegu alatas
sageli nähtavaltki
peaaegu alatas haavatud
ja peavad sealjuures omati vastu
seda peab tõesti
mõnikord
peaaegu et ilma ironiata
seda ei saa tõesti teisiti
nimetada kui mehisus

2. Kuigi luulekogu „Saatja aadress ja teised luuletused 1968–1972“ ei saanud ilmumisluba, levitati seda käsikirjaliselt ja luuletusi tunti kirjandushuviliste hulgas ammu enne seda, kui need lõpuks originaalsel kujul (1989 a.) trükki pääsesid. Loe alljärgneva ideoloogiavastase alatooniga luuletusi⁵, mis kuuluvad sellesama luulekogu tsüklisse „Kodaniku tunne“. Analüüsi ja arutle, mis võisid olla need põhjused, miks ei lubanud tsensuur neid luuletusi trükki.

Luuletused	Analüüs / selgitused
<p>SUMMA</p> <p>Mõni aasta ägedat põrandaalust riski, poolnälg, peidetud lipp, salakorterid, trükikoda, paar meelevaldust, „sabad“, mituteistkümme aastat türmi, vastupidamine, vabastamine vahepeal tekkinud teise maailma... personaalpension, kaelrätid pioneeridele, redigeeritud mälestused, matusetalitus kontserdisaalis, hästi suured reporterid, arranžeeritud appassionata – vanad revolutsionäärid, vanad revolutsionäärid, eneseohverdus algusest lõpuni, surm kui propagandistlik akt – ainult pole, kes propageeruks.</p>	<p><i>Keda siin kujutatakse? Millele selline ajalookirjeldus viitab? Mille poolest on eriti kõnekas luuletuse lõpp?</i></p>
<p>LÄHEMAST MINEVIKUST</p> <p>Üht Jämejala varjupaiga tasast elanikku painutavad ümberkaudsed ekstramuraalsed vaimuhaiged oma luulude pinnalt, pidades teda Iseseisvuse isaks ja Vabariigi riigivanemaks, kandes talle toitu ja riideid kokku ja asutust tema nime ja vaevade pärast ja nõudes talt seletust, mis ta lipu vastupanuta langetas. Tasane elanik tahab rahu ja laseb end ilma pikema jututa kuhugi mujale üle viia, ja need teised saadavad teda, siis jäävad seisma ja pöörduvad tagasi igapäevaste toimingute juurde, milles on tervis, unustus, tulevik: pole midagi.</p>	<p><i>Kellest on siin luuletuses juttu? Kui oled aru saanud, otsi teavet tema elusaatuse kohta infot. Millele viitab väljend „ekstramuraalsed vaimuhaiged“? Kuidas need Jämejala elanikku suhtusid? Millest selline suhtumine võis tulla?</i></p>

⁵ P.-E.Rummo 1989. Saatja aadress ja teised luuletused 1968–1972. Tallinn: Kupar, lk 38–40, 51

<p>MÕNES MÕTTES on mõttetud kohustused täiesti asja eest, näiteks kihlvedu süüa kuu aega järjest ainult riisiga täidetud paprikat javõiehk kohustused sõjaväes, nagu tekkide triibud, proovihäired, karistushäired, põrandakaapimine raudrõnga servaga, kusjuures see rõngas on iseendast mingi tankidetail ja leiab ühtlasi kasutust dekoratiivsetes väravavõredest, pole vale, et sõjavägi teeb meheks, sõjavägi teeb meheks, mõttetud kohustused juhivad pilgu kohustuste mõttetusse ja asjaollu, et võibolla mõttekus polegi kellelgi väärtusmõõt (ja vahel santšastis lesides jääb aega selle üle järele mõelda, kui oled kõhu lahti päästnud), sõjavägi teeb tõesti meheks teeb su meheks ja paneb su selgelt ja võibolla lõplikult maailma vastu selle läbinägijaks, vihkajaks javõiehk kaitsjaks.</p>	<p><i>Milline nähtus langeb selles luuletuses kriitika alla? Kuidas ja mis eesmärgil kasutatakse irooniat? Kuidas mõtestatakse siin mehisusust?</i></p>
<p>SAAR saar kerkib sündivus saarel langeb kord juba sündinuid lahkub sünkroonselt taanduvad saarest meri ja senine rahvastik ja puutumatuga piirnevale proovitud maale asuvad kaks uut hõimu suvitajad ja sõdurid</p>	<p><i>Milliseid nõukogudeaegseid probleeme võib käsitleda see luuletus? Missugusest saarest võib olla juttu? Mille poolest on eriti kõnekas väljend „puutumatuga piirnevale“ ja luuletuse viimane rida?</i></p>
<p>KODANIKU TUNNE</p> <p>Loodus ja valitsus varjavad oma kavatsusi, kui nad neid isegi teavad, esimeste kohta on võimalik üht-teist teada saada, kui vaikselt istud ja sügavalt hingad või ilmasteid kuulad või loed, mida Vadim Želin või Kustas Põldmaa arvavad vanarahva tarkuse ja oma vaatluse põhjal, teiste jaoks peaks nagu otsima tutvusi hästiinformeeritud ringkondades, usaldusväärseid hästiinformeeritud tutvusi, – kuid kes teab öelda, kus sellised ringkonnad on?</p>	<p><i>Missuguseid võimukriitilisi märkusi leiab siit luuletusest? Mille poolest on kõnekas valitsuse ja looduse võrdlus?</i></p>

Mõned luuletajad loobusid teadlikult plaanist oma luuletusi ametlikke kanaleid pidi avaldada. Selle asemel otsisid nad võimalusi levitada neid **omakirjastuslikes almanahhides**. Selline ettevõtmine oli aga riskantne, kuna omakirjastus ei läbinud ametlikku tsensuuri ning oli seega illegaalne, tuues vahelejäämise korral kaasa karistuse.

1. Loe alljärgnevat **Johnny B. Isotamme** luuletust ja poemi⁶ ning analüüsi neid vastavalt etteantud küsimustele.

e12

minu laulud pole
trykkimiseks
kassettide kirevaselgses
hermafrodiitsuses
ega kirjandusajakirjade
vanaksläinud kahjutus impotentsuses
minu laulud on
nagu värske seeme
otsene vahetu kopulatsioon
mind ihkavasse indlevasse ryppe
ilma preservatiivide peenestiilsuseta
ilma *amour la france*'i nyanssideta
endaimetlejate käsikiimluseta
puberteedia kogenematu saamatusega
klimakteeriumi tulemusteta nautlemiseta
avane ysk
ja võta mind vastu
noore sõnnina mõiratan

(*Almanahhist „Marm“ (Taru: 1968)*)

h1

minu sõber miška goldberg
läks ära pikale reisile
kaugele maale
kuhu vabatahtlikult ei minda
sest oma lihtsameelsuses
uskus ta end olevat
juba meie helges tulevikus
ning ajas segamini
enda ja riigi rahad
jättes maha
raseda naise
sureva ämma
karja tatiseid põngerjaid

1A. Küsimused

- a) Kuidas (millise võtte abil) kõrvutatakse luuletuses „e12“ ametlikke ja mitteametlikke trükiseid?
- b) Milliseid puudusi ametlike trükiste puhul välja tuuakse?
- c) Kuidas iseloomustab lüüriline mina iseenda luulet?
- d) Millistel põhjustel seda luuletust poleks saanud tema kirjutamise ajal trükis avaldada?

⁶ Seilates sadamata 2005. Koost. Kersti Unt, Marja Unt. Tallinn: Varrak, lk112–113, 147.

kelledest üks oli parajasti pyksi teinud
ja teine koolist poppi teinud
kala ning mähkmete järele haiseva toauberiku
aknast avaneva vaate
räpasesse hoovi täis lapsi kasse
pryginõusid ja sõimlevaid eitesid
viiekymnerublase koha
glavtorsõrjo utiilipunktis
ja mõnu end palgapäeviti täis juua
ning naisele tappa anda
vahel ka tema käest saada
ja pärast seda mõni väike goldberg valmis teha

minu sõber miška goldberg
oli ära palju aastaid
töötas viilis puges
istus puuris ja lakkus kausse
ning nägi pikkadel põhja öödel
lamades lukustatud barakis
und oma kaunist kodust
kuhu ta kunagi niijaniimitme
päeva pärast tagasi pöördub

minu sõber miška goldberg
saabus tagasi
pärast pikka äraolekut
kõhn kollane hammaste ja juusteta
ning leidis eest
raseda naise
sureva ämma
karja tatiseid põngerjaid
kelledest üks oli parajasti pyksi teinud
ja teine koolist poppi teinud
kala ning mähkmete järele haiseva toauberiku
aknast avaneva vaate
räpasesse hoovi täis lapsi kasse
pryginõusid ja sõimlevaid eitesid
viiekymnerublase koha
glavtorsõrjo utiilipunktis
ja mõnu end palgapäeviti täis juua
ning naisele tappa anda
vahel ka tema käest saada
ja pärast seda mõni väike goldberg valmis teha

minu sõber miška goldberg
röögatas elajahäälega
viskas naise aknast välja
lykkas ymber voodi koos ämmaga
peksis lapsed laiali
ahju ning lauanõud puruks
pistis maja põlema
tormas tänavale
istus plangu veerde
ja puhkes härdalt nutma
kui laps
kelle ilusaim lelu on kaduma läinud

(*Almanahhist „Hees 2“ (Tallinn: 1967)*)

1B. Küsimused

- a) Poem „h1“ on olemuselt narratiive ehk jutustav, mis kõneleb Miška Goldbergi elukäigust. Kirjuta luuletus võimalikult lihtsas ja otsekohehes keeles ümber proosasse. Püüa teha luuletuses esinevad kujundid ja ümberütlevad väljendid samuti võimalikult otseütlevaks: nt „läks ära pikale reisile / kaugele maale / kuhu vabatahtlikult ei minda /“ annab kokku võtta ühe sõnaga.
- b) Kuidas iseloomustaksid luuletuses kujutatud mehe elukäiku? Kas see võis olla ainulaadne või tüüpilisem elutee? Mis sellele viitab?
- c) Missugust tähendusvarjundit lisab Miška Goldbergi ees täiend „minu sõber“?
- d) Kuidas võiks lüüriline mina suhtuda Miškasse? Otsi erinevaid viiteid ja jooni need alla.
- e) Miks poleks see poem saanud ametlikes trükistes ilmuda? Too konkreetseid põhjendusi.

1. Aeg-ajalt juhtus nõukogudeaegses ajakirjanduses ka seda, et tsensuur ei näinud läbi kavalate kirjameeste hoolikalt ära peidetud tähendusi. Kui seda siis hiljem märgati, tõi see tagajärjena autoritele avaldamiskeelu. Mõlemad allolevad luuletused on näiliselt süütud. Helvi Jürissoni luuletus avaldati 1970. aasta lasteajakirjas „Pioneer“. Arvi Siia luuletus 1967. aastal ajalehes „Sirp ja vasar“. **Analüüsi**, missugust valitseva võimu vastast sõnumit luuletused kannavad ja missuguste vahenditega on see tähendus ära peidetud.

jalutuskaikajas.blogspot.com

MÄGRA MAJA

HELVI JÜRISSON

MÄGRAL OLII MAJA
NII NAGU VAJA,
SEE TEMALT VÕTTIS
KOGU TEMA AJA:
JUBA TEHTI TREPPI,
JUBA PANDI VOODRIT —
MÄGRA PERES POLNUD
AINSATKI LOODRIT.
EI TAL OLNUD MAHTI
POESABAS SEISTA,
KÕIK, MIS MAJAS TARVIS,
ISE VALMIS TREIS TA.
NÕNDA MÄGRA MAJAS
KÄSEMETSÄ VEERES
TASASELT JA TARGU
ELUKENE VEERES ...
KUNI ÕHEL ÕHTUL
KEEGI ÄKKI KLOPPIS —
UKSE TAGA SEISID
KÄHRIKKOERAD TROPPISI
TRÜGISID KÕIK SISSE,
PAMBUD PANID MAHA,
VAATASID SIIS RINGI:
«KORTER POLE PAHA.»
«KUULGE!» HOODIS MÄGER,
«MISKI SIIN EI KLAPI!»
KÄHRIK TALLE YASTU:
«KÕIK ON KORRAS, PAPI.
RUUM ON TEIL JU LAHE —
JÄÄME VEIDI SIIA ...»

POLEKS MÕTET ASJA
KAKLUSENI VIIA.»

KÄHRIKUID ON PALJU,
KÄHRIKUIL ON KIHVAD,
PÜKSTE PEAL VEEL KÕIGIL
ROTINAHAST RIHMAD.

JÄIDKI KOERAD MAJJA,
SEADSID ENNAST SISSE,
OMAKORDA VÕTSID
SÕPRU KORTERISSE.

AGA MÄGRAPAPI
KÕNDIS KOHTU VAHET
LOOTUSES, ET KOHUS
NUHTLEB SEDA PAHET.
AGA KOHTUSAKSÄKS
OLI VANA KARU,
KELLEL KÕIK LÄKS MEELES
KES EI SAANUD ARU.

MÄGRAPAPI VISALT
RÜNDAS KOHTUMAJA,
KUNI TALLAS SISSE
SUURE LAIA RAJA.

SEE EI OLE TEADA,
KUIDAS LÕPPES KOHUS,
AGA RADA LOOKLEB
PRAEGUGI VEEL ROHUS.

Illustratsioonid A. VENDER

1A. ABI- JA LISA- KÜSIMUSED

Mille või kelle võrdkujud on mäger, kährikud ja karu? Millist reaalselt ajaloolist olukorda ja/või sotsiaalset probleemi nende kaudu kujutatakse?

Kuidas nimetatakse võtet, mis seisneb mingi üldise probleemi, abstraktse teema kujutamises konkreetsete tegelaste või esemete kaudu? Millises traditsioonilises kirjandusžanris seda võtet kõige enam kasutatakse?

Arvi Siig

Ja ümberringi karjusid
ja ümberringi vaikisid

J. Kross «Kõietrikk»

Lasteaiatädi

Lasteaiatädi Maša peaks olema pensionil.
Kuid ta on hea inimene.

Ühel päeval,
kui ei saa enam varjata fakti,
et linnas on loomaaed,
ütleb ta uudise:
«Lapsed, linnas gastroleerib zoopark.»

Laste seas tõuseb väike sagin.
Aga tädi Maša on lugenud Makarenkot
ja teab, mis seob kollektiivi.
Ta ulatab lasteaiarahvale mudilastenööri.

Nii lähebki

Rein
Asta
Henn
Viiu
Ats
Sulev.

Loomaaia paraadnal pole valvurit,
vaid eeskiri:
«Eksponaate käega mitte katsuda!»
Ja tädi Maša lisab:
«Küsimused on liigsed,
sest, mis mina seletan,
on hästi seletatud!»

Siin ongi

Känguru
Okassiga
Gasell
Uss
Tõhk
Õige vana karu
Delfiin
Eesel

Need pole sugugi üleaarused loomad.
Ja tädi Maša on tegelikult hea inimene.

1B. LISAKÜSIMUSED

Kui oled aimanud A. Siia luuletuses olevat poeetilist mängu, loe alljärgnevat luuletust ja otsi selles peituvat sõnumit.

Kuidas nimetatakse luuletust, mis taolist võtet kasutab?

Miks on peidetud sõnum valitseva võimu vastane?

Silmades taevas ja meri

Silmades taevas ja meri
Inimene sinisilmne
Nagu peoga kühveldet teri
Imeline valge

Meeled tuultele valla
Uued vaod vaotuman palge
Süda sädemeid kalla
Tuli neelab kõik alla

Voogab päev üle lõõsan maa
Algaman merel kui tõus
Lebada kauem ei saa
Geenid veel jõus
Eestimaa

Looming, nr.9, 1981.

Kirjandusuurija Hasso Krull peab **Jüri Üdi (Juhan Viidingut)** 1970. aastate keskseks luuletajaks, kelle looming tõi kaasa luule keelepruugi muutumise. Paljude sügavamate ja eripalgelisemate omaduste kõrval, võib tema luuletustest lugeda ka allegooriat kaasaja ideoloogia ja poliitika kohta.⁷ Kuidas kasutab autor allegooriat alljärgnevates luuletustes⁸? Missuguseid kriitilisi osutusi ta võimu ja ideoloogia suunas teeb? Missuguseid teisi poeetilisi võtteid ta selleks kasutab?

15 aastat tagasi

Jüri Üdi

ANALÜÜS JA VASTUSED

5 korrust oli majal
säääl majas number 5
5 korrust oli majal
ja vigurikarniis
ta oli toas ja köögis
ja soe säääl oli tal
see oli tema kodu
ja rõdu akna all
kuid maja pleekis väljast
ja pragunes ka seest
kuni tulid mehed
et võtta rõdu eest
ikka rõduuksed
avanesid siis
kui ta üles ärkas
hommikul kell 5
rõdule ta astus
hommikul kell 6
tänavalt ta leiti
munakivi suus

Luulekogu „Aastalaat (1971)“

kivilinna aikud

Juhan Viiding

Jaapan on kaugemal
eesti on kaugemal veel
ütlevad tuuled

kirjutan vähe
hiljem valin ma välja
mida ma näitan

vaatasin palju
hiljem valiti välja
mida ma nägin

Luulekogu „Ma olin Jüri Üdi“ (1978)“

⁷ Hasso Krull 2008. Jüri Üdi, Juhan Viiding ja eesti luule. – Jüri Üdi ja Juhan Viiding: kogutud luuletused. Tallinn: Tuum, lk 586, 603–604.

⁸ Jüri Üdi, Juhan Viiding 2008. Jüri Üdi ja Juhan Viiding: kogutud luuletused. Tallinn: Tuum, lk 65, 359, 77, 66, 89.

Lihne luuletus

Jüri Üdi

kord öeldi õnn tuli õuele
ja õu sai õnne täis
õnn tuli siis ka kambrisse
ja kamber sai õnne täis

viimaks õnn tuli sahvrisse
lauta ja aita ka
rõivad mahtusid kohvrisse
siis pidi minema

Luulekogu „Detsember“ (1971)

*

Jüri Üdi

Türgi sõdur võitleb harilikult Türgi eest.
Rumeenia sõdur harilikult.
Belgia sõdur võitleb.
Hariliku türgi eest.
Kas serblased on harilikult
Belgia eest Türgis?
Võitleb Holland ja Portugal.
Muudkui.
Luuletus ei saanudki
liiga pikk. Ega võitlev.
Muudkui.

Luulekogu „Aastalaat“ (1971)

Loetelu

Jüri Üdi

süda kadus ära
suvi kadus ära
mina ei märganud
alguses

mölder kadus ära
tiivad võeti ära
keldri hämaras
valguses

vanaisa vaatas
vanaema vaatas
õnn tuli silmade
sulgudes

isa viidi ära
ema viidi ära
kodu läks ise
ulgudes

Luulekogu „Detsember“ (1971)

Kultuur demokraatlikus ühiskonnas: vabaduse ja kontrolli vahel

<ul style="list-style-type: none"> • Artikli objektiivsus / subjektiivsus: näited 				
<p>Link: http://kultuur.err.ee/v/kunst/1d6a4083-10df-4b93-bffe-74076c6b531e</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konflikti kirjeldus: <ul style="list-style-type: none"> • Artikli objektiivsus / subjektiivsus: näited 	<p>Ühe osapoole (.....) seisukoht:</p>	<p>Teise osapoole (.....) seisukoht:</p>	<p>Minu seisukoht:</p>	<p>Minu seisukoha põhjendus: (kuidas suhtun kunsti?, vastavasse teemasse vms?)</p>
<p>Link: http://www.delfi.ee/news/paevauudised/eesti/porno-komisjon-nihilistfm-ile-kenderi-teos-on-lapsporno-ja-selle-levitamine-kriminaalkorras-karistatav?id=71216391</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konflikti kirjeldus: 	<p>Ühe osapoole (.....) seisukoht:</p>	<p>Teise osapoole (.....) seisukoht:</p>	<p>Minu seisukoht:</p>	<p>Minu seisukoha põhjendus: (kuidas suhtun kunsti?, vastavasse teemasse vms?)</p>

Kultuur demokraatlikus ühiskonnas: vabaduse ja kontrolli vahel

<ul style="list-style-type: none">• Artikli objektiivsus / subjektiivsus: näited				
--	--	--	--	--

Individaalsed kokkuvõtted:

- a) Mille poolest erinevad tänapäeva Eestis esile kerkinud konfliktid nendest, mis kerkisid esile nõukogudeaegses ühiskonnas? Kirjuta põhilised järeldused eraldi lehele.
- b) Mille poolest probleemid sarnanevad?
- c) Mille poolest probleemid erinevad?
- d) Kumba osapoolega sinu arvamus rohkem ühtib? Kas ja millised on erandid?
- e) Miks kaldub sinu arvamus just selle osapoolega ühtima? Milline on sinu suhtumine kunsti vabadustesse ja selle kontrollimisse?

Ole valmis selle põhjal sidusat arutlust kirjutama!

Pane lugemise käigus tähele viiteid, mis aitaksid vastata alljärgnevatele küsimustele. (Kirjuta need enda jaoks lühidalt üles ja märgi juurde vajalikud leheküljenumbrid, et neid oleks hilisemas analüüsis hõlpsam leida.)

1. Missuguseid viiteid leidub romaanis kujutatud aegruumi kohta? (Kus ja millal tegevus võiks toimuda? Missugused sündmused on kujutamise ajale eelnenud?)
2. Missugustes majanduslikes tingimustes inimesed elavad?
3. Missugused on kujutatud ühiskonnas valitsevad seadused? Kuidas ja miks sellised seadused on tekkinud?
4. Kuidas Winston süžee käigus muutub?
5. Missuguseid erinevusi / sarnasusi leiad Orwelli romaaniga „1984“?

1. Leia interneti abiga vastused järgmistele küsimustele.

a) Mis aastatel ja kus elas kirjanik Ray Bradbury?

b) Mis aastal ilmus romaan „451° Fahrenheiti“?

2. Kus toimus Bradbury romaani tegevus? Mida said teada selles kujutatud aegruumi sotsiaalsel taustast? Otsi romaanist võimalikke viiteid ja jätku loetelu.

- Pärast 1960. aastat on olnud kaks tuumasõda.
- 40 aastat tagasi suleti viimane humanitaarteaduste kolledž.
-
-
-
-

2A. Romaani tegevus toimub (kus?). Nimeta märke, mis sellele romaanis viitavad.

3. Loe alljärgnevat katkendeid raamatust „Lühike Ameerika ajalugu“¹ ja otsi sellest viiteid, mis haakuvad romaanis kujutatavate ühiskondlike oludega. Jooni alla olulisemad viited või kirjuta lehe veerisele lõiku kokkuvõtten märksõna.

6. augustil [1945. a] heitis USA lennuk „Enola Gay“ Hiroshima linnale aatomipommi. 8. augustil visati teine aatomipomm, seekord Nagasakile. Ameeriklasi rahustati väitega sõja kiirest lõpust; õige arusaamine aatomipommi kohutavast hävitavusest tuli hiljem. [...] (Lk 274)

II maailmasõjale järgnenud aastatel olid Ameerika Ühendriigid globaalsetes küsimustes juhtpositsioonil. Olles suures sõjas võidukad, jäid Ühendriigid ise sõjast purustamata ning rahvas oli kindel oma missioonis nii kodu- kui ka välismaal. [...] Ameeriklased jäid sellele põhimõttele kindlaks kahekümneks aastaks. Nad tunnistasid, et pärast 1945. aastat alanud külmas sõjas on vaja säilitada tugev positsioon Nõukogude Liidu vastu. Ameeriklased kiitsid heaks valitsuse volituste laienemise ja uue kursi ajal formuleeritud heaoluriigi kavandi ning nautisid sõjajärgset jõukust. [...] (Lk 280)

Korea sõda tõi kaasa ka Ameerika Ühendriikide ja Hiina relvakonflikti. [...] 1950. aastal juunis ületasid Põhja-Korea väed 38. paralleeli ja suunasid rünnaku lõuna poole, vallutades Souli. Truman ... saatis Ameerika väed kindral Douglas MacArthuri juhtimisel Koreasse. [...] (Lk 287)

¹ Lühike Ameerika ajalugu. Viin: Ameerika Ühendriikide Informatsiooniagentuur, 1999, lk 274–297.

1953. aastal presidendiks saanud Dwight Eisenhower oli eelkäijatest erinev. Sõjakangelasena oli tal sundimatu ja vaba käitumine, mis tegi ta ameeriklaste seas populaarseks. „I like Ike,“ (Ike – Eisenhoweri hüüdnimi) oli selle aja Eisenhoweri toetuseks korraldatud kampaania levinud hüüdlause. [...] Ta uskus, et Stalini-taoliste juhtidega püüab Moskva läbi viia maailmarevolutsiooni. Oma esimeses pöördumises pärast ametisseastumist kuulutas Eisenhower: „Hea ja kurja jõud on praegu rohkem koondunud ja relvastatud ning vastasseisus kui harva varem ajaloos. Vabadus on vastu seatud orjusele, valgus pimedusele.“ [...]

Missuguseid tüüpilisi mõjutusvõtteid Eisenhoweri tsitaadist leiad?

Eisenhower järgis kommunismi ohjeldamise põhimõtet ning suurendas sel eesmärgil Ameerika tuumarelvastust. Manhattani Projekti raames olid II maailmasõja ajal loodud esimesed aatompommid. 1950. aastal oli Truman kinnitanud uue ja võimsama vesinikpommi väljatöötamise plaani. Püüdes eelarvekulutusi kontrolli all hoida, arendas Eisenhower nüüd välja „võimsa samaga tasumise“ poliitika. Selle dokumendi kohaselt tuli Ühendriikidel valmistuda tuumarelva kasutamiseks, kui rünnatakse riiki või kahjustatakse tema elulisi huve. [...] (Lk 289)

Sündmused välismaal ja spionaažiskandaalid aitasid kaasa antikommunistliku hüsteeria tekkele. 1949. aastal korraldas Nõukogude Liit oma esimese tuumaplahvatuse, mis šokeeris ameeriklasi ja pani nad uskuma, et Ühendriigid võivad saada Nõukogude Liidu märklauaks. [...]

Külm sõda ei kujundanud mitte ainult USA välispoliitikat, vaid avaldas tugevat mõju ka sisepoliitikale. Ameeriklased olid kaua kartnud õnnestustegevust ning 1919.–1920. aasta Punase Hirmu perioodil oli valitsus püüdnud kõrvaldada Ameerika ühiskonda ähvardavaid ohte. Pärast II maailmasõda tehti veelgi suuremaid pingutusi, et kommunistliku ideoloogia levikut riigis takistada. (Lk 290)

Samal ajal hakkas ka Kongress koostama oma lojaalsusprogrammi. 1947. aastal uuris Mitteameeriklaste Tegevuste Parlamendikomitee filmitööstust, et kindlaks teha, kas kommunistlikud meeleolud kajastuvad ka filmides. Kui mõned stsenaaristid keeldusid tunnistust andmast, kutsuti nad korralduse mittetäitmise eest kohtusse ja hiljem vangistati. Lõpuks Hollywood kapituleerud ja keeldus tööle võtmast küsitava minevikuga inimesi.

Ent kõige suurem kommunismivastane võitleja oli ... senaator Joseph R. McCarthy. Ta saavutas üldise tuntuse 1950. aastal, väites, et tal on nimekirja, mis sisaldab 205 Riigidepartemangus töötava tuntud kommunisti nime. [...]

McCarthy mõjuvõim jõudis haripunkti, kui Vabariiklik Partei saavutas 1952. aastal kontrolli Senati üle. ... Toetudes ajakirjandusele ja televisioonile, jätkas ta tippametnike süüdistamist reetmises. [...] (Lk 291)

Pärast II maailmasõda, külma sõja ajal, toimus pooleteise aastakümne jooksul Ühendriikides fenomenaalne majanduslik tõus. Sõda oli jõukuse tagasi toonud ning järgneval perioodil kindlustas USA oma positsiooni maailma rikkaima maana. [...] (Lk 292)

Veelgi rohkem asuti linnakeskustest ümber uutesse eeslinnadesse, kus soovisid eluaset rajada sõjajärgse beebibuumi ajal võrsunud suured pered. William J. Levitt jt ehitasid masstootmise tehnikat kasutades uusi elamurajoone, kus kõik elamud olid sarnased. Levitti meetodid olid poolfabrikaadid, juba tehases osaliselt kokku pandud. Sellised hooned olid küll tagasihoidlikud, kuid Levitti meetodid vähendasid kulusid ja võimaldasid uutel omanikel mingiski mõttes osa saada nn. Ameerika unelmast. [...] (Lk 293)

Uued kiirteed tagasid parema juurdepääsu eeslinnadele ja sealsetele kauplustele. [...]

Eriti mõjutas sotsiaalseid ja majanduslikke tavaid televisioon. Ehkki televisioon oli põhiosas välja arendatud 1930. aastatel, ei levinud see kuigi laialdaselt kuni sõjajärgse ajani. 1946. aastal oli riigis

vähem kui 17 000 telerit. Kolm aastat hiljem osteti juba 250 000 telerit kuus ning 1960. aastaks oli kolmel neljandikul peredest olemas vähemalt üks teler. Aastakümne keskel vaatas keskmine perekond telerit neli kuni viis tundi päevas. Tollaste populaarsete lastesaadete hulka kuulusid „Howdy Doody Time“ ja „The Mickel Mouse Club“; vanemad vaatajad eelistasid situatsioonikomöödiaid, näiteks „I Love Lucy“ ja „Father Knows Best“. Igas vanuses ameeriklastele suunati heaks eluks vajalike kaupade järjest läbimõeldumat reklaami. [...] (Lk 294)

1950. aastatel valdas Ameerika ühiskonda ühetaolisusetunne. Ühetaolisust põhjustas see, et nii noored kui vanad järgisid pigem grupi norme kui tegutsesid omapäi. Kuigi meeste ja naiste tööhõive struktuur II maailmasõja ajal oli muutunud, kinnistusid peagi pärast sõda traditsioonilised rollid uuesti. Meestelt oodati, et nad oleksid leivateenijad; naised, isegi kui nad töötasid, võtsid taas omaks koha kodus. Omataoliste grupi ootuste tähtsust käsitleb sotsioloog David Riesmani mõjukas raamat „Üksildane rahvas“. Autor nimetab Ameerika ühiskonda „teiste juhituks“ ning väidab, et selline ühiskond loob nii stabiilsust kui konformismi. Ka televisioon muutis ühiskonda homogeensemaks, pakkudes nii vanadele kui noortele vastuvõetavaid saateid. (Lk 297)

3A. Vaata mõlemat pilti ja mõtle, missuguseid ajalooõpiku katkendite lauseid võiksid need pildid illustreerida. Kirjuta need pildi alla.



Charles Addams. American Dream.

<http://planning-research.com/sprawl-and-the-american-dream-reviews-of-suburban-nation-how-cities-work-and-picture-windows-2002/>

Pilti illustreerivad tsitaadid:



Reklaam.

<http://envisioningtheamericandream.com/>

Pilti illustreerivad tsitaadid:

3B. Sobita allolevad katkendid² Bradbury romaanist ajalooõpikust võetud lõikudega. Need võivad omavahel klappida selle pinnalt, et ilukirjanduslikud katkendid aitavad ajalooalast teavet selgitada, näitavad sama ilmingu pahupoolt või illustreerivad seda lihtsalt mõne tegelase ütlusega. Kõikide ajalooõpiku lõikude jaoks katkendeid ei jagu, aga otsi, kas leiad puuduolevate lõikude juurde ise sobilikke tsitaate. Ühtlasi otsusta, mis võiks olla tsitaadi peamine teema või probleem, mida see puudutab ja kirjuta see katkendi kõrvale.

- A. „See on lõppude lõpuks ära visatud taskurätikute ajastu. Nuuska inimestesse nina, kägarda ta kokku, viska minema, võta teine, nuuska, kägarda, viska minema. Igäuhte võib teisega ära vahetada. Kuidas sa saad oma kodulinna jalgpallimeeskonda hüüetega ergutada, kui sul ei ole isegi mängude kava ja sa ei tea ühegi mängija nime?“ (Lk 24)
- B. „Kui minul mõnikord niisugune tunne tuleb, siis meeldib mulle kihutada. Tõsta kiirus üheksakümne viieni, ja sa tunned ennast jälle hästi. ... Maal saab nalja. Jänesed jäävad auto alla, mõnikord jääb koguni koer alla. Mine võta auto.“ (Lk 69)
- C. „Iga tund lendavad nad meist üle! Kuidas, kuradi pihta, saavad need pommilennukid vahetpidamata õhus olla! Miks ei taha keegi sellest rääkida! Me oleme pärast 1960. aastat alustanud ja võitnud kaks aatomisõda! Kas me sellepärast oleme muu maailma unustanud, et meil on nii lõbus elu? [...] Ma ei ole kuulnud, et nood idiootlikud vördjad sinu võõrastetoas sellest räägiksid.“ (Lk 77–78)
- D. „Kristusest on tehtud üks „sugulane“. Mõtlen sageli, kas Jumal tunneks oma poja ära, me oleme ta nii riidesse pannud, või õigemini – alasti kiskunud! Ta on nüüd nagu kõige tavalisem piparmündikompvek, üleni suhkrust ja siirupist, kui ta just ei tee parajasti varjatud reklaami mõnele kaubale, mis olevat igale usklikule absoluutselt hädavajalik.“ (Lk 85)
- E. „Ma hääletasin viimastel valimistel, nagu kõik teisedki, president Noble'i poolt. Minu arvates on ta üks kõige kenama välimusega mehi, kes on kunagi presidendiks saanud.“
„Aga missuguse mehe nad tema vastaskandidaadiks üles seadsid!“
„Polnud just palju väärt, ega? Väike ja nõutu, halvasti raseeritud, lohaka soenguga.“
[...]
„Isegi nende nimed aitasid selleks kaasa. Võrrelge hetkeks Winston Noble'it Hubert Hoagiga, ja tea võite tulemuse peaaegu kindlalt ette öelda““ (Lk 101).
- F. „Samal silmapilgul algas ja lõppes sõda. Montagi ümber seisvad mehed ei osanud hiljem öelda, kas nad olidki õieti midagi näinud. Võib-olla ainult hetkelist valgussälvatust ja liikumist taeva all. Võib-olla olid seal pommid ja reaktiivlennukid – kümne miili, viie miili, ühe miili kõrgusel, nagu oleks suur külvav käsi teri üle taeva visanud, ning siis langesid pommid kohutava kiirusega ja sellegipärast ootamatult aeglaselt koidueelsesesse linna, mille nad olid seljataha jätnud.“ (Lk 159)
- G. Ma olen kuulnud, et kogu maailmas valitseb nälg, aga meil on küllalt süüa. On see tõsi, et kogu maailm rühmab tööd teha, meie aga lööme lulli? (Lk 77)

² Kui pole teisiti märgitud, on kõik siinsed ja alljärgnevad katkendid ja tsitaadid võetud järgmisest väljaandest: Ray Bradbury, 451° Fahrenheiti. Tlk. Hans Luik. Tallinn: Tänapäev, 2005.

4. Aastal 1959 kehtis nõukogude Eestis tsensuur, paljud autorid ja raamatud olid keelatud; siingi oli raamatuid hävitatud. Kaljo-Olev Veskimägi kirjutab oma tsensuuriuurimuses „Nõukogude unelaadne elu“ 1941. aastast: *Gustav -Adolfi tänavas kirjastuse maja keldris ja õuel hävitati raamatukaupluste ja antikvariaatide raamatuid. Paarkümmend inimest oli palgatud kirvega raamatuid raiuma. Tööd oli olnud kaheks nädalaks.“ (Lk 133–134)*

Ometi ilmus 1959. aastal Nõukogude Eestis Ray Bradbury romaani „451° Fahrenheiti“ tõlge – romaan, mis räägib ühiskonnast, kus kirjandus on keelatud ja raamatuid hävitatakse. Mõttele, kuidas seda vastuolu põhjendada. (Võta arvesse, et nt Orwelli romaan ilmus alles 1990. aastal.) Mis räägiks selle teose puhul romaani ilmumise kasuks?

Vastamisel leiad abi kõrval asuvast 1959. aastal ilmunud Bradbury romaani tõlke eessõnast, kui loed teksti tähelepanelikult ja kriitiliselt.

Tõmba tekstis olulise kaaluga sõnad alla ja sõnasta järelalus alla olevasse kasti.

Vastus:

RAY BRADBURY

(sünd. 1922. a.) on üks tänapäeva Ameerika omapärasema paljega kirjanikke. Hariduse omandas ta töötamise kõrval ülikoolis õppides. Tema esimene jutustus ilmus 1940. aastal, järgneval perioodil kirjutas ta fantastilisi lühijutte tervele reale ajakirjadele. Ühe oma jutustuse eest sai Bradbury 1947.–48. a. O'Henry preemia. Pärast seda valmisid «Sünge karneval», «Martiani kroonika», «Päikese kuldsed õunad», «Oktoobrimaa» jt.


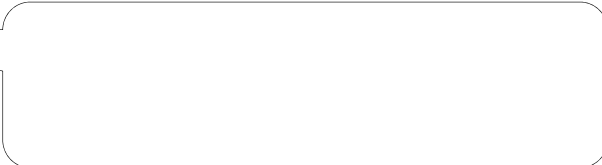

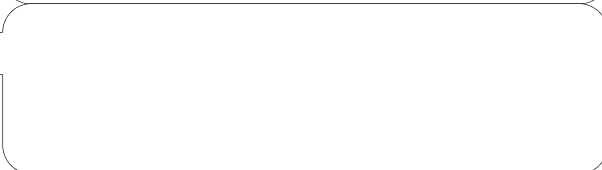


Bradbury tuntumaks teoseks on «451° Fahrenheiti». Rääkides oma raamatus küll XXI sajandist, mõtleb Bradbury kaasaega – inimeste vaimuelu närustumist Ameerikas ja teistes kapitalistlikes maades, kus arenenud tehnika on vabanemas inimese võimu alt ning muutmas teda oma teenriks. Rakettautod, masinloomad, televiisoriekraanid toaseintel, kõikvõimalikud elektrimehhanismid kergendavad tööd, vabastavad inimesed füüsilistest, aga ka vaimsetest pingutustest, viivad nad poolautomaadi tasemele. Uimastatud džässmuusikast, reklaamist, mõttetutest raadiosaadetest, jõuavad inimesed seisundini, kus neil pole enam aega ega vajadustki tõelise kunsti, kirjanduse või muusika järele. Kuid sellegipoolest usub Bradbury, et ei suudeta hävitada raamatut, mida kirjanik peab kogu inimkonna kultuuri sümboliks.

Viimasel ajal on Bradbury sulest ilmunud romaan «Võilillevein», milles ta räägib kaheteistkümnendaastase Douglas Spoldingi elust ühel suvel, tema mõtisklustest ja unistustest osalt lapselikus, osalt juba täiskasvanute maailmas.

1. Võrdle Winstonit Montagiga

Võrdlusaspekt	Winston	Montag
Mis tööd kumbki tegi? Kuidas seostus see töö minevikuga?		
Missuguseks kujunes süžee vältel kummagi eesmärk?		
Kuidas suhtusid tegelased ümbritsevaise inimestesse?		
Kas nad tõid kaasa muutuse? Missuguse?		
Kuidas lõppes lugu nende endi jaoks?		

2. Võrdle Orwelli teose teisi tegelasi Bradbury romaani omadega. Kelle vahel leiad sarnasusi? Missuguseid?

Tegelaspaar	Sarnasused
	
	
	

- 1. Võrdle** kummaski romaanis loodud maailmas valitsevaid olmetingimusi. Missugused on majad ja linnapilt, tehnika ja toit? Milline on tarbekaupade kättesaadavus ja millised meelelahutusvõimalused?
- 2. Kummas** romaanis kujutatud maailm sarnaneb rohkem tänapäeva Eestiga? Mille poolest see sarnaneb, aga mille poolest erineb? Too välja konkreetseid näiteid.

Sarnasused	Erinevused

- 3. Kuidas** kujunes Bradbury teoses loodud ühiskonnast selline koht, kus inimesi pannakse jalutuskäikude ja raamatute omamise eest vangi? Mida oli selliste seaduste kehtestamiseks esmalt vaja? Missuguseid viiteid sellele järgmisest katkendist leiad? Mille poolest selline ühiskondlik areng erineb Orwelli romaanis kujutatust?

1 Vaatame nüüd, kuidas meie tsivilisatsioonis inimesed kildkondadeks jagunevad.
2 Mina suurem on rahvaarv, seda rohkem on kildkondi. Koerapidajad, kassipidajad,
3 arstid, kohtunikud, kaupmehed, ülemused, mormoonid, baptistid, unitaarid, teise
4 sugupõlve hiinlased, rootslased, itaallased, sakslased, inimesed Texasest,
5 Brooklynist, Oregonist või Mehhikost – kõik nad on omaenda huvide eest väljas.
6 Raamatute, näidendite, televisioonisaadete sarja tegelased ei tohi meenutada tõelisi
7 maalikunstnikke, kartograafe või mehhaanikuid. Mida suurem on turg, seda vähem
8 sallitakse vastuväiteid, pidage seda meeles, Montag! Ei thi riivata mitte ühtegi,
9 ükskõik kui väikese, isegi pisitillukese kildkonna piiratud huvisid. Kirjanikud, kellel
10 on kure mõtteid, lukustagu oma kirjutsmasidad. Ja nii nad tedki. Ajakirjandest sai
11 midagi vanillisiirupitaolist. Raamatud muutusid nõudepesuveeks, nagu ütlesid need
12 pagana snooblikud kriitikud. „Pole ime, et raamatuid enam ei osteta,“ ütlesid
13 kriitikud. Aga lugejad, kes õnnelikea ringi tiirlesid, teadsid, mida tahtsid, ja jätsid
14 endale koomiksid. Ja loomulikult ka kolmedimensioonilised erootilised ajakirjad.
15 Nõnda see oli, Montag. See ei tulnud valitsuse poot ülalt alla. See ei saanud alguse
16 mingist ettekirjutusest või määrusest või tsensuurist, ei! Kogu selle vingerpussi
17 mängisid, tänu jumalale, ainult tehnoloogia, massiline tarbimine ja kildkondade

18 nõudmised. Neile te võlgnetegi tänu selle eest, et võite nüüd vahetpidamatult õnnelik
19 olla ja et teile on lubatud koomikseid, alati huvipakkuvaid armulugusid ja äriaalaseid
20 ajakirju lugeda.

(Lk 66 – 68)

Mida oli vaja?

Mis sellele järgnes?

Mille poolest Orwelli loodud ühiskonnast erineb?

4. Kuigi Beatty väidab, et inimkond selles ühiskonnas saab nüüd „vahetpidamatult õnnelik olla“ (vt eelmine lõik rida 19), siis kas inimesed tegelikult ikka tundsid end tõeliselt õnnelikuna? Mõttele, kuidas väljendub orwellilik kaksisoim Bradbury romaanis. Tuleta vastus tuginedes järgmistele katkenditele. Võrdle lõpus ka seda, mille poolest Montag ja Mildredi eneseteadvus teineteisest erinevad.

21 Hiljem magama heites, tunneb ta pimedas, et tema näolihased on ikka veel
22 krampunud tulekahju-aegseks naeratuseks. See naeratus ei kadunud kunagi; niikaua
23 kui ta mäletab, polnud see naeratus kunagi kadunud. [...]

24 Ta tundis, et tema naeratus kadus näolt, sulas küünlarasvana ja valgus alla, otsekui
25 oleks mingi fantastiline küünal, mis oli liiga kauaks põlema jäänud, nüüd kokku
26 vajunud ja kustunud. Pilkane pimedus. Ei, ta ei ole õnnelik. Ta ütles seda iseendale.
27 Ta tunnistas, et see on tõsi. Ta oli oma õnnelikkust kandnud nagu maski, neiu oli
28 selle maskiga üle muruplatsi ära jooksnud, ja oli võimatu minna uksele koputama
29 ning maski tagasi paluma.“

(Lk 12, 19)

30 Ta jäi äkki vait, sest talle meenus möödunud nädal – kaks valget kivi, mis olid
31 vaadanud lakke, ja elektronsilmaga pumpmadu ja kaks seebikarva näoga meest, kes
32 rääkides sigaretti ühest suunurgast teise nihutasid. Aga too oli hoopis teine Mildred,
33 ja too teine peitus nii sügaval selle Mildredi sees ja oli nii mures, nii tõsiselt mures,
34 et need kaks naist polnud kunagi kohtunud ...

(Lk 57)

5. Romaanis leidub teisigi kontraste, mis rõhutavad elu pealispinda ja tegelikkust. Kuidas luuakse kontrast järgmises katkendis? Kuidas see situatsioon lõpeb ning millist suhtumist sellega elu pealiskaudse eluviisi suhtes väljendatakse? Põhjenda viimase küsimuse vastust.

35 Montag nägi Mildredit kuskil hotellitoas selle poole sekundi kestel, mil pommid on
36 hoonetest jardi, jala, tolli kaugusel. Ta nägi, kuidas Mildred kallutab end helkivate
37 värviliste ja liikuvate seinte poole, kus „sugulased“ räägivad, räägivad ja räägivad
38 talle midagi, kus „sugulased“ vadistavad ja sädistavad, hüüavad teda nimepidi ja
39 naeratavad talle, kui ei lausu sõnagi pommist, mis on nüüd tolli, poole tolli, veerand
40 tolli kaugusel hotelli katusest. Mildred kallutab end seina poole, nagu võiks ta ahnelt
41 vaadates leida sealt oma unepuuduse saladusest. Ta kallutab end innukalt, närviliselt
42 ettepoole, otsekui tahes sukelduda, viskuda, kukkuda sellesse lõpmatusse
43 värvidekeerisesse, uppuda selles säravas õnnes.

(Lk 160)

Kontrast tekib...

Lugu lõpeb...

Lõigu põhjal võib üldistada, et pealiskaudsesse eluviisi suhtutakse

1. Winstonit ja Clarisse'i süüdistatakse täpselt samasuguses omaduses.

Võta need süüdistused alljärgnevate katkendite põhjal kokku ja selgita,

- miks seostatakse sellist omadust hullumeelsusega ning
- miks on see tunnusjoon totalitaarsele võimu jaoks ohtlik.

<p>„1984“ (Lk 173) Ta võttis uuesti sulepea ja kirjutas: <i>Ma saan aru, KUIDAS, aga ma ei saa aru MIKS.</i> Ta jäi mõtlema, nagu ta seda korduvalt varemgi oli teinud, et kas ta ei ole mitte vaimuhaige. Võib-olla vaimuhaige on lihtsalt see, kes on üksinda vähemuses.</p>	<p>„451° Fahrenheiti“ (Lk 65) Ta ei tahtnud teada, k u i d a s midagi tehakse, vaid miks. See on ohtlik. Kes ilmast ilma pärib „miks“, võib väga õnnetuks saada, kui ta sellest ei loobu. [...] Õnneks ei ole temasuguseid veidrikke kuigi palju. Me hävitame enamiku neist juba eos.</p>
--	---

Nii Winston kui ka Clarisse

a) Sellist omadust seostatakse hullumeelsusega, kuna

b) See on võimule ohtlik, kuna

2. Loe järgmist tekstikatkendit ja tuletage siit vastused järgmistele küsimustele.

- Kuidas tegeldakse Bradbury kujutatud ühiskonnas kriitilise mõtlemise vaigistamisega? Kuidas aitavad sellele kaasa erinevad eluvaldkonnad, sh kool? Jooni kõik viited alla ja sõnasta need sidusaks vastuseks.
- Mida sel juhul peaks kriitiline mõtlemine tähendama? Kuidas ja mille peale eri aspektide juures mõeldakse? Milliseid konkreetseid eeldusi võib eelmise vastusest tuletada?

44 Kui te ei taha, et maja ehitatakse, peaitke naelad ja puit ära. Kui te ei taha, et
45 inimene ennast poliitikaga vaevaks, ärge näidake talle, et igal küsimusel on kaks
46 külge – see häiriks teda, näidake talle ainult üht. Või veel parem – ärge näidake
47 talle ühtki. Las ta unustab sootuks, et on olemas midagi niisugust nagu sõda. Olgu

48 valitsus kuitahes saamatu, pururumal ning ahne maksusid koguma, see kõik on
49 ikkagi parem kui rahva rahutus. Inimesed olgu rahul, Montag. Korraldage
50 inimestele võistlusi: kes mäletab kõige rohkem lööklaulude sõnu või osariikide
51 pealinnu või kui suur oli Iowa mullune viljasaak. Tuupige neile pähe mittesüttivat
52 materjali, söötkite neile sisse nii palju „fakte“, et nad tunneksid end kõrini täis, kuid
53 väga hästi informeeritud olevat. Siis on neil niisugune tunne, nagu mõtleksid nad;
54 nad tajuvad liikumist, ilma et nad liiguksid. Ja nad on õnnelikud, sest sedasorti
55 faktid on muutumatud. Ärge andke neile faktide seostamiseks midagi kahtlast
56 nagu filosoofia või sotsioloogia. See tee viib melanhooliani. Inimene, kes oskab
57 televisiooniseina lahti monteerida ja uuesti kokku panna – ja tänapäeval oskab
58 seda enamik inimesi – , on õnnelikum kui inimene, kes püüab universumi mõõta
59 või arvudes väljendada, sest universumi mõõtmise või arvudes väljendamise
60 katsed äratavad inimeses tingimata hirmsa üksindustunde. Ma tean, olen seda
61 proovinud – kuradile! Olgu siis parem juba klubid ja peod, akrobaadid ja
62 mustkunstnikud, julgustükkida tegijad, reaktiivautod, jalgrattad, helikopterid,
63 erootika ja heroiin – kõik, millel on tegemist automaatsete refleksidega. Kui
64 näidend on halb, kui film ei ütle midagi, kui mäng on õõnes, siis piitsutage mu
65 närvid valju lärmiga üles. Mina arvan, et ma reageerin näitlejate mängule, kuid
66 see on ainult minu naha reaktsioon õhu vibreerimisele. Aga mis sellest! Mulle
67 meeldivad tugevad elamused.“

(Lk 65–66)

1. Nii Winston kui ka Clarisse'i hindasid kõrgelt ajaloo tundmist. Loe alljärgnevat katkendeid ja tuleta siit, kuidas kinnistab mineviku tundmine kriitilist mõtlemisvõimet.

Nüüd ei ole enam rõdusid. Minu onu räägib, et vanasti olid majade ees rõdud. Inimesed istusid seal õhtuti, ajasid juttu, kui tahtsid, ja kui nad ei tahtnud juttu ajada, siis vaikisid ja kiikusid kiiktoolis. Mõnikord nad lihtsalt istusid ja mõtisklesid millegi üle, pidasid aru. Minu onu ütleb, arhitektid olid rõdud sellepärast ära jätnud, et need ei olnud ilusad. Aga onu arvates oli see vaid ettekääne: kui asja sügavamalt vaadata, siis oli tõeline põhjus hoopis teine – nad ei tahtnud, et inimesed niiviisi istuksid, midagi tegemata, kiiguksid ja juttu ajaksid; see oli väärat liiki seltskondlik elu. Inimesed rääkisid liiga palju. Ja neil oli aega mõelda. Seepärast kaotatigi rõdud. Aiad samuti. Nüüd on vähe aedu, kus võib istuda.

(Lk 68)

2. Loe alljärgnevat katkendit ja analüüsi seda lähtuvalt küsimustele.

a) Mida võib Granger mõelda sellega, kui ütleb, et „meiegi teeme ikka ja jälle sedasama“ (rida 71)? Missuguste tegelike reaaleluliste ja ajalooliste sündmustega võiks seda väidet seostada?

b) Mida väidetakse siin olevat inimese eripära? Kas oled sellega nõus? Põhjenda.

c) Kuidas hindad Grangeri idealistlikku tulevikunägemust?

68 Oli kord ammu enne Kristust üks pagana rumal lind, nimega fööniks, kes iga paarisaja aasta
69 tagant tegi tuleriida ja põletas enese ära. See oli vist inimese lallepoeg. Aga iga kord, kui ta oli
70 enese ära põletanud, tõusis ta tuhast üles ja sündis uuesti. Paistab, et meiegi teeme ikka ja jälle
71 sedasama, aga meil on midagi, mida fööniksil kunagi pole olnud. Me saame aru, missuguse
72 rumaluse me oleme teinud. Me teame kõiki neetud lollusi, mida me oleme tuhande aasta
73 jooksul teinud, ja kui me seda teame ning alati meeles peame, siis me lakkame ühel päeval
74 neid neetud tuleriitu tegemast ega hüppa enam ise tulle. Igast sugupõlvest jääb järjest rohkem
75 inimesi, kellel see meeles seisab.

(Lk 163)

3. Kuidas aitab ilukirjandus ja humanitaarlane teaduskirjandus kaasa kriitilise mõtlemise säilitamisele? Vastusele jõuab lähemale, kui lugeda esmalt etteheiteid, mida romaanis selliste raamatute kohta tehakse. Loe alljärgnevat katkendeid, võta tehtud kriitika kokku.

Uskuge mind, Montag, ma olen omal ajal nii mõnegi raamatu läbi lugenud, et teada saada, millest seal juttu on, aga seal ei olnud midagi! Mitte midagi niisugust, mida maksab õpetada või uskuda. Ilukirjanduses räägitakse inimestest, kes ei ole kunagi eksisteerinud, vaid on tervenisti välja mõeldud. Ja muu kirjandus on veel hullem – üks professor nimetab teist idioodiks, üks filosoof püüab teistest üle karjuda. Kõik sagivad läbisegi, püüdes tähti ja päikest kustutada. Ajavad lugejal pea segi.

(Lk 67)

Näete nüüd? Ma teadsin seda, just seda ma ootasingi! Ma teadsin, et nii juhtub! Ma olen alati öelnud: luule viib pisarateni, luule viib enesetapmiseni ja nutuni ja kohutavate tunneteni, luule teeb haigeks; niisugune pahn!

(Lk 104–105)

Kirjanduse kohta tehtud etteheited:

- 4C. Missugused tekstid levivad Bradbury kujutatud ühiskonnas? Loe alljärgnevat katkendit, püüa saada aru, mida kujutab endast õhtune saade. Märki ära vihjed toona tüüpilistele soorollidele. Kommenteeri lehe äärisel Mildredi analüüsivõimet.

“Mis täna õhtul saatekavas on?” küsis Montag väsinult.

Mildred ei tõstnud enam pilku stsenaariumilt. “See on näidend ja see hakkab kõigil seintel jooksuma kümne minuti pärast. Sain oma osa täna hommikul kätte. Ma saatsin neile mõned head ettepanekud. Nad kirjutasiid stsenaariumi, kus üks osa puudub. See on uus idee. Puudub koduperenaise osa, ja seda mängin mina. Kui järg jõuab puudevate ridadeni, siis vaatavad nad kõik kolmelt seinalt minu poole, ja mina ütlen need read. Näiteks sel kohal ütleb mees: “Mis sina sellest asjast arvad, Helen?” Ja ta vaatab minu poole, nagu istuksin ma keset lava, saad aru? Ja mina vastan, mina vastan...” Mildred vaikis viivu ja vedas sõrmega mööda üht stsenaariumi rida. ““Minu arvates on see suurepärase!” Ja siis nad mängivad edasi, kuni ta ütleb: “Oled sa sellega nõus, Helen?” Ja mina vastan: “Muidugi olen!” Eks ole tore, Guy?”

Montag seisis hallis ja silmitses oma naist.

“See on ju tore,” ütles naine.

“Mis selle näidendi sisu on?”

“Ma ju rääkisin sulle. Seal on tegelased, kelle nimed on Bob, Ruth ja Helen.”

“Ahah.”

(Lk 27)

5. Võta kokku Faberi arusaamine kvaliteetsest kirjandusest ja otsi sellest vastuväiteid 12. punktis välja toodud etteheidetele. Esmalt too välja kriitiline väide, mispeale kirjuta sellele Faberi vaimus vastulause.

Esiteks: kas te teate, miks on niisugused raamatud, nagu see siin, nii tähtsad? Seepärast, et neil on kvaliteeti. Ja mida tähendab sõna „kvaliteet“? Minule tähendab see tekstuuri. Sel raamatul on poorid. Tal on oma nägu. Seda raamatut võib mikroskoobiga uurida. Me näeksime läbi läätse tõelist elu, mis voolab mööda oma lõpmatus mitmekesisuses. Mida rohkem on neid poore, mida rohkem elu üksikasju suudetakse igale paberilehele jäädvustada, seda kõrgem on teose kunstiväärtus. Niisugune on igatahes minu kvaliteedimääratlus. Üksikasjade, värskete üksikasjade edasiandmine. Head kirjanikud puudutavad sageli elu. Keskpärased libisevad kiirustava käega sellest üle. Halvad vägistavad ta ja jätavad kärbest söödaks.

Näete nüüd, miks raamatuid vihatakse ja kardetakse? Nad näitavad poore elu näol. Mugavust armastavad inimesed tahavad näha ainult ümmargusi vahast nägusid, poorideta, karvadeta, ilma. Me elame ajastul, kus lilled püüavad elada lilledest, selle asemel et ammutada kasvamiseks jõudu tublist vihmasajust ja mustmullast. Isegi ilutulestik, nii tore kui see ka on, saadakse ikkagi maapõues peituvast kemikaalidest. Meie aga mõtleme millegipärast, nagu saaksime me kasvada lilledest ja tulevargist toitudes, jõudmata selles ringkäigus kunagi reaalsusesse.

6. Meenuta Montagi, Clarisse'i ja Winstoni, aga ka näiteks Arvo Valtoni novellist pärineva roheline seljakotiga mehe, luuletajate Johnny B. Isotamme, Paul-Eerik Rummo tegevust. Tundub, et Bradbury romaanis seisev hispaania poedi Juan Ramón Jiménez'e moto haakub kõikide nimetatud isikute käitumisega. Selgita loetud ilukirjanduslike ja taustatekstide abiga, milles seisneb nende puhul see ridade teistpidi kirjutamine.

Antakse sulle joontega paber, teistpidi kirjuta read! (J. R. Jiménez)

Winston.....

Johnny B. Isotamm....

Paul-Eerik Rummo.....

roheline seljakotiga mees.....

Clarisse.....

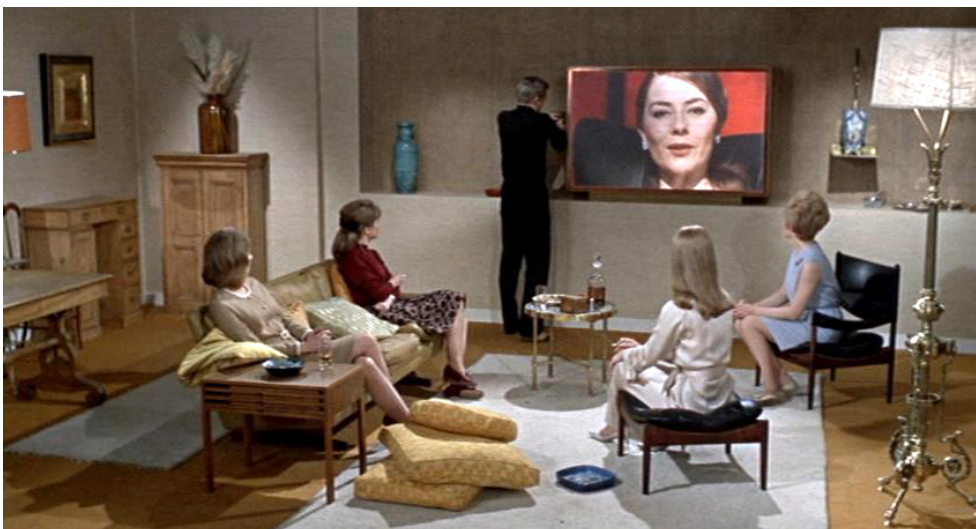
Montag.....

Ray Bradbury „451° Fahrenheiti“: tänapäevased leiutised ja suhtlemismustrid

1. Missugused Bradbury teoses kujutatud leiutised läheksid kokku tänapäeval eksisteerivate vahenditega? Mille poolest need sarnanevad?

Leiutised Bradbury romaanis	Tehnika tänapäeval	Sarnasused
merikarbid / elektronmesilased	nutitelekas	
masinkoer	mobiiltelefon	
masinkoera teekonna jälgimine kaameratega	seebiseriaalid / jutusaated	
„sugulased“	iPodid	
kuulid kõrvas	droom	
televisiooniseinad	uudiste / <i>reality show</i> otseülekanne	

2. Bradbury romaani järgi vändatud filmis (1966) kujutatakse televisiooniseinu meile tänapäeval vägagi tuttavalt moel (vt allolevalt pildilt). Kuidas erineb filmis kujutatu sellest kujutlusest, mis tekkis sinul romaani lugedes? Pane see märksõnadena kirja. Pärast võrdle enda kujutlust pinginaabriga ja arutlege siis, millest need erinevused tingitud on.



Lugemise põhjal tekkinud kujutus:

Stseen filmist „451° Fahrenheiti“ (1966). <https://mutantreviewers.wordpress.com/2013/01/31/deneb-does-fahrenheit-451/>

2A. Loe veel kord üle ajaloolase raamatu „Lühike Ameerika ajalugu“ see lõik, mis rääkis televisioonist. Mis sa arvad, miks on Bradbury romaanis nii tähtsal kohal televisioon? Kas tema

ennustused ja ettevaatus (või koguni hirm) on end seni õigustanud? Valige osapooled ja tehke enda seisukohti kaitsvatest põhjendustest nimekiri.

3. Iga suurem muudatus (tehnikate areng, käitumisreeglite ümberkujunemine) kultuuris mõjutab ka teisi valdkondi. Loe alljärgnevat Bradbury romaani katkendit ja võta kokku Clarisse'i kriitika tema kaasaegsete suhtlemistavade suunas.

Koolis minust puudust ei tunta ... Nad ütlevad, ma ei olevat seltsiv. Ma ei käi nendega läbi. Imelik küll! Ma olen tegelikult väga seltsiv. Kõik sõltub sellest, mida seltsimiseks nimetatakse, eks ole? Minule tähendab seltsimine teiega niisuguste asjade üle vestlemist. ...Või rääkimist sellest, kui kummaline on maailm. Hea on inimeste seas viibida. Aga ma ei pea seda seltsimiseks, kui aetakse hulk inimesi kokku ega lasta neil siis juttu ajada, kas poel tõsi? [...] Inimesed ei räägi üldse millestki. ... Ei, mitte millestki. Nad enamasti ainult nimetavad hulga autotüüpe või riietusmoode või ujumisbasseine ja lisavad: „Kui vahva!“ Aga kõik räägivad üht ja sedasama, keegi ei räägi midagi, mis teiste jutust erineks. Kohvikus kuulutatakse enamik ajast anekdoodimasinat ja ikka jälle neidsamu vanu nalju, või on seal muusikasaadete sein valgustatud ja värvilised mustrid jooksevad üles-alla, aga see on ainult värv ja kõik on abstraktne. (LK 35–37)

Kriitika peamised kaks väidet: 1.

2.

3A. Missuguseid teisi kohti romaanist mäletad, kus sarnast kriitikat tehti?

3B. Kuidas toimub suhtlemine sinu maailmas? Kas inimesed kõnelevad rohkem sisulistest asjadest või taandub nüüdki suhtlus suuresti vaid „asjade nimetamisele“ või millelegi seesugusele?

1. Vaata alljärgnevat videot pealkirjaga „I Forgot My Phone“:

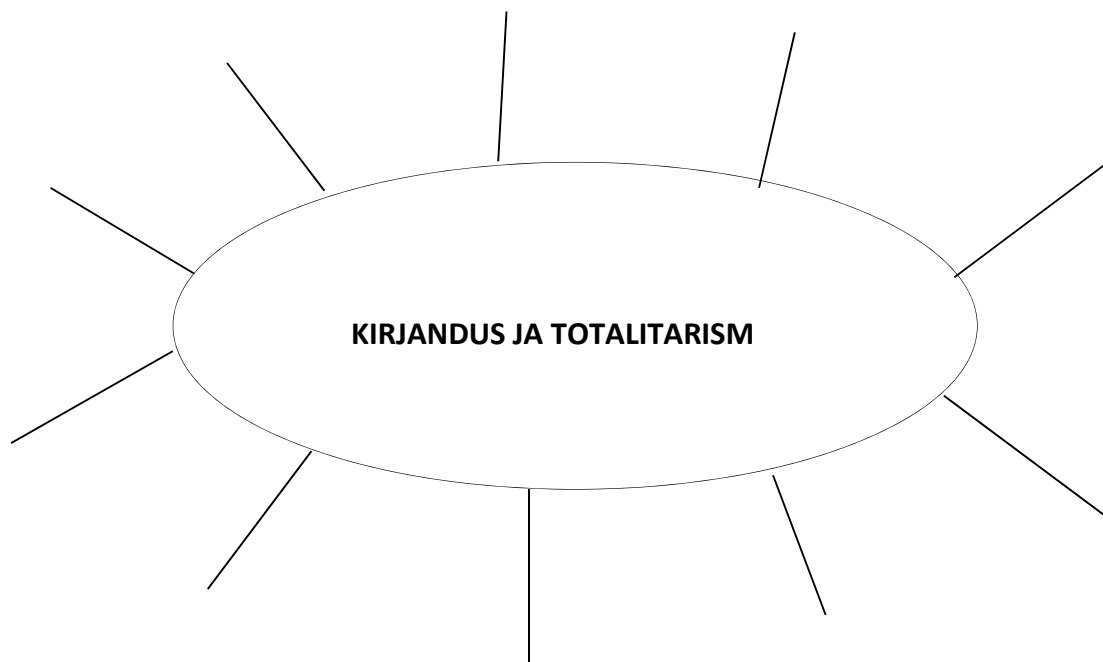
<https://www.youtube.com/watch?v=OINa46HeWg8>

2. Mõttele video vaatamise järel, mida ütleb video kaasaja suhtlustavade kohta. Kas oled öelduga nõus? Põhjenda.

3. Kuidas haakub video sõnum Clarisse'i väljatoodud kriitikaga?

Kirjandus ja totalitarism: kokkuvõte

Kirjuta mõistekaardile tekste, mida oled viimaste tundide jooksul käsitlenud. Nende juurde märgi edasi teemad või probleemid, millega tekstid seotud olid või mida lahkasid. Arutage siis üheskoos nimetatud teemad ja probleemid läbi ja seostage neid omavahel – tõmmake selle ilmestamiseks mõtete vahele ühendusjooni, kuhu märgite peale selgitusi. Tehke kokkuvõtted enim kõlanud mõtetest. Täiendage mõtteid tekstidest võetud tsitaatidega.



Kirjand

Loe katkendit Hasso Krulli artiklist³ ja Jossif Brodski Nobeli kõnest⁴.

„Kirjandus pole tootlik jõud, ta ei loo vahetusväärtust ega soodusta akumulatsiooni: tal on, vastupidi, pigem ühiskonda õõnestav roll. Nagu muugi kunst, esindab ta eelkõige puhta lootuse printsiipi. [...] Pole lootuski, et riigivalitsejad või ärimehed seda printsiipi kunagi täielikult tunnistaksid, iseäranis kirjanduse puhul. Nende jaoks jäävad alati olemuslikuks sõda ja kuritegevus, sest on loomulikud ja paratamatud. Kirjandus pole loomulik ega paratamatu. Milleks kirjandust õieti vaja läks, seda võiks selgelt määratleda alles siis, kui kirjandust enam pole.

- Hasso Krull

„Kuna ei saa olla seadusi, mis meid meie eneste eest kaitseksid, ei näe ükski kriminaalkodeks ette karistust kirjandusvastaste kuritegude eest. Raskeim nende kuritegude hulgas pole mitte autorite tagakiusamine või tsensuuripiirangud jms, ka mitte raamatute põletamine. On olemas veelgi raskem kuritegu – raamatute põlgamine, nende kõrvaleheitmine. Selle kuriteo eest maksab inimene oma eluga, ja kui selle paneb toime rahvas, siis oma ajalooa.“

- Jossif Brodski

Mõlemad tsitaadid kõnelevad kirjanduse ja ühiskonna suhetest ning raamatute lugemise vajalikkusest. Kuidas haakub see mõte tänapäeva demokraatliku ühiskonnaga; kuidas aga suletud ühiskonnaga, milleks võib mis tahes riik teatud sündmuste kokkulangemisel kujuneda? Kuidas aitaksid kunstivabadused ja lugemine toetada demokraatlikke põhimõtteid? Mis juhtub kirjanduse ja inimesega totalitaarses riigis?

Mõttele, kuidas ülal toodud tsitaatides avalduvad ideed haakuvad õppelemendi „Kirjandus ja totalitarism“ käigus käsitletud tekstidega. Mõistagi haakuvad need mõtted kõige otsesemalt just viimati loetud teosega, aga leia ühisosa vähemasti veel kahe teise kursusel käsitletud tekstiga. Kasuta neid näiteid, kui käsitled ülal esitatud probleeme umbes 400-sõnalises kirjandis. Ära unusta kirjandit sobivalt pealkirjastamast.

³ Hasso Krull, Katkestuse kultuur. Tallinn, Vagabund, 1996, lk 38.

⁴ Jossif Brodski, Nobeli kõne. – Koguaja rõõm. Tlk. Piret Lotman. Tallinn: Vagabund, 1996, lk 175.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina: Inga Sapunjan

(sünnikuupäev: 12.06.1986)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

**„KURSUSE „KIRJANDUS JA ÜHISKOND“ KONTSEPTSIOON JA SELLE
KÄSITLUSVÕIMALUS TOTALITARISMITEEMALISE ÕPPEVARA NÄITEL“**

mille juhendajad on Kersti Lepajõe ja Katre Talviste

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2015.