

TARTU ÜLIKOOL
FILOSOOFIATEADUSKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE OSAKOND

Merike Ennok

TSITAADI KASUTAMINE ARGUMENDINA
2011. AASTA RIIGIEKSAMIKIRJANDITES

Magistritöö

Juhendaja Maigi Vija, MA

TARTU 2014

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. TEKSTIST RIIGIEKSAMIKIRJANDINI.....	6
1.1. Tekst	6
1.1.1. Tekstisisesed seosed	8
1.1.2. Teksti funktsioon	10
1.1.3. Tekstitüübid	11
1.1.4. Retoorika ja argumenteerimine.....	12
1.1.5. Argumendi liigid.....	16
1.2. Intertekstuaalsus	19
1.2.1. Tsiteerimine ja selle eesmärgid.....	21
1.2.2. Tsiteerimise õpetamine õppematerjalides.....	22
1.2.3. Kokkuvõtte tsiteerimise õpetamisest õppematerjalides	28
1.3. Kirjand riigieksamina	29
1.3.1. Riigieksamikirjandi teemad 2011. aastal	31
1.3.2. Kirjandi algus.....	32
1.3.3. Kirjandi teemaarendus	35
1.3.4. Kirjandi lõpetus.....	36
2. KIRJANDITE ANALÜÜS	38
2.1. Meetod ja materjal.....	38
2.1.1. Tsitaatide jagunemine uuritud materjalis ja tsitaatide allikad	40
2.2. Tsitaadid, mis pole argumentatsiooni osa	44
2.2.1. Lõigu tuummõtte välja arendamata jätmine	45
2.2.2. Tsitaadi seostamatus lõigu arenguga	48
2.2.3. Tsitaadiga uue mõtte sissetoomine lõpetuses	49
2.2.4. Tsiteerija ja tsiteeritava häälte eristamatus	50
2.2.5. Pealkirjas oleva tsitaadi kordamine kirjandis	51
2.3. Tsitaadid, mis on argumentatsiooni osa	52

2.3.1. Kirjandi alguses esinevad tsitaadid.....	53
2.3.2. Kirjandi lõpetuses esinevad tsitaadid.....	54
2.3.3. Tsitaadid, mis on seotud lõiguga, aga mitte põhiteesiga	56
2.3.4. Tsitaadid, mis on seotud nii lõigu kui põhiteesiga.....	58
2.3.5. Arusaamatu põhiteesiga kirjandite tsitaadid	60
2.4. Tsitaat argumentatsiooni osana – kuidas õpetada?.....	63
KOKKUVÕTE.....	69
KIRJANDUS	71
QUOTATIONS AS ARGUMENTS IN ESSAYS OF STATE EXAMINATION 2011. SUMMARY	77

SISSEJUHATUS

Magistritöö teemaks on tsitaadi kasutamine argumentatsiooni osana 2011. aasta riigieksamikirjandites. Eesmärk on uurida kirjutajate oskust siduda tsitaati kui põhjendit oma tekstiga. Seega lähtutakse argumentatsiooniteooriast.

Töö autori gümnaasiumipraktika ajal selgus, et 12. klassi õpilaste argumenteerivad tekstid klassifitseerusid küll argumenteerivate kirjutiste alla, kuid nendes võis märgata abiturientide mõtteid, mis seostusid üksteisega vaevaliselt. Sidusa teksti koostamise õpetamiseks on vaja aga teada konkreetseid probleemseid kohti. Teema uurimise vajalikkus seisneb ka selles, et alates 2012. aastast on kasutusel uus eesti keele riigieksam, milles kajastuvad intertekstuaalsed suhted veelgi enam kui vanas eksamivormis. Magistritöö tulemused ei ole kasulikud ainult tulevastele uue eksami kirjutajatele ja nende õpetajatele, vaid ka kõigile neile, kellel on argumenteerivat teksti kirjutades vajadus või soov kasutada tsitaate.

Intertekstuaalsust õpilastekstides on oma doktoritöös (2011) uurinud Kersti Lepajõe, kes analüüsis tsiteerimist peamiselt selle eesmärgist ja tsitaatide päritolust lähtudes. Intertekstuaalsuse väljendumist õpilaste kirjatöodes on käsitlenud Kaja Vodi oma magistritöös (2010). Kummaski töös ei uuritud tsitaadi seostamist argumentatsiooniga.

Järeldused tuginevad näidetele, mis on saadud 200 juhuslikult valitud kirjandist. Siinses töös on tsitaatideks loetud järgmisele definitsioonile vastavad tsitaadid: tsiteerimine on kellegi öeldu või kuskil kirjutatu uuesti esitamine sõna-sõnalt, jutumärkides. Tsiteeritava tuvastatavus ei olnud oluline, sest siinses töös tsitaatide päritolu ei uurita. Sellisest definitsioonist lähtudes leiti 106 tsitaati, mis esinesid 63 kirjandis 200-st. Tsitaadiks ei loetud näiteid, kus kirjutaja oli oma mõtteid väljendanud otsekõne abil, kuna nende puhul on ilmne, et need ei täida tekstis argumendi funktsiooni. Töös on riigieksamikirjanditest saadud näited esitatud muutmata kujul kursiivkirjas koos terve

lõiguga, milles tsitaat esines. Iga näite järele on sulgudesse lisatud kirjandi kood ja töö pealkiri.

Töö esimeses peatükis antakse ülevaade teksti olemusest ja funktsioonist ning tekstitüüpidest, millega jõutakse argumenteeriva teksti olemuseni. Seejärel jätkatakse ülevaatega retoorikast ja argumentatsiooniteooriast ning lõpetatakse argumendi liikidega. Teises alapeatükis keskendutakse intertekstuaalsusele, mille all vaadeldakse muuhulgas selle edastamise viise õpilaskirjandites ning tsiteerimise eesmäärke. Antakse ülevaade sellest, kuidas on tsiteerimise õpetamist käsitletud gümnaasiumiastme eesti keele ja kirjanduse õpikutes ning materjalides, mida on soovitatud tekstiõpetuse osas kasutada riigieksamiks valmistumisel. Seejuures on peamiseks uurimisobjektiks see, kuidas on õpetatud tsitaadi seostamist tekstiga. Kolmas alapeatükk käsitleb kirjandit riigieksamina ning esitatakse ka 2011. aasta riigieksamikirjandi teemad. Keskendutakse kirjandi algusele, teemaarendusele ja lõpetusele. Siinkohal olgu öeldud, et Kersti Lepajõe tuginedes (2011: 61) nimetatakse käesolevas uurimuses kirjandi sissejuhatust kirjandi alguseks ning kirjandi kokkuvõtet kirjandi lõpetuseks. Termineid *sissejuhatus* ja *kokkuvõte* on siinses töös siiski kasutatud kohtades, kus refereeritakse autoriteete, kes ei ole lähtunud küll kirjandist, kuid on silmas pidanud muid argumenteerivaid tekste.

Uurimuse teises peatükis antakse esmalt ülevaade meetodist ja materjalist. Seejärel analüüsitakse tsitaate, mis on peatükis jagatud kahte rühma. Esimesena kirjeldatakse neid, mis ei olnud argumentatsiooni osaks ning püütakse selgitada, miks tsitaadi sidumine õpilastel ei õnnestunud. Teiseks tuuakse esile sellised tsitaadid, mis olid argumentatsiooni osaks ning selgitatakse, kuidas seostuvad need tsitaadid kirjandi põhiteesiga. Jaotus tugineb sellele, kas esmasel lugemisel oli tsitaadi kasutamise eesmärk lugejale arusaadav (tsitaat on argumentatsiooni osa) või arusaamatu/aimatav (tsitaat ei ole argumentatsiooni osa). Tuginedes empiirilisele materjalile, tehakse järeldused, mida peaks arvestama tsitaadi kasutamisel, et see seostuks argumentatsiooniga.

1. TEKSTIST RIIGIEKSAMIKIRJANDINI

1.1. Tekst

Tekstile üheti mõistetava määratluse andmine on keeruline. Probleemaatilisus seisneb näiteks asjaolus, et sellele omased tunnused ei ole alati üksüheselt mõistetavad (Gruber 1996: 31). Definiitsioon on põhjustanud vaidlusi alates 1970ndatest, mil alustati teksti analüüsimisega (ELL 12), kuid üheti mõistetav definiitsioon on veel ligi kolmkümmend aastat hiljemgi lahtine (Biber, Conrad 2009: 5). Titscher jt (2000: 20) ning Beard (2003: 71) on tõstnud esile, et ühel meelel ollakse ainult selles, et teksti saab määratleda kas suulise või kirjaliku keelekasutusena. Siinses töös lähtutakse ainult kirjalikust keelekasutusest. Kuigi teksti määratlemine on komplitseeritud, esitatakse alljärgnevalt mõned teksti definiitsioonid, et tekiks ühine arusaam, kuidas siinses töös teksti käsitletakse.

De Beaugrande ja Dressler leiavad (1981: 1jj), et tekst on **kommunikatsiooniakt**, mis vastab kindlatele tunnustele. Esitatud viisil teksti määratlemine loob olukorra, kus saab tekstiks nimetada väga erineva pikkusega sõnumeid. Näiteks peaks sellele definiitsioonile tuginedes lugema tekstiks nii liiklusmärgi kui romaani (Titscher jt 2000: 21). Seevastu on William F. Hanks teksti defineerinud konkreetsemalt. Ta väljendab mõtet, et tekst on omavahel **vastastikusel seoses** olevate **lausete kogum**. Autor lisab, et teksti puhul saame rääkida märkide paigutusest, mida mingi kogukonna liikmed on võimelised ladusalt tõlgendama. (Hanks 1989: 95) Lähtudes eelnevast, oleks asjakohane selgitada, mis teeb võimalikuks selle, et kogukonna liikmed on võimelised ühte teksti sujuvalt mõistma. Erinevate autorite hinnangul on see tingitud asjaolust, et teksti üheks iseloomustavaks jooneks on tekstuaalsus, mis tähendab, et laused moodustavad **koherentse** ehk sidusa teksti (TCDL; Hanks 1989: 96). Sellest järeldub, et juhul, kui sõnade ja lausete järjendit saab pidada terviktekstiks, on tegemist tekstuaalsusega,

vastasel korral mitte. Märt Hennoste (1998: 34) on toonud näite, kus pole järjestatud lausete puhul tegemist tekstiga:

- (1) *Jüri¹ sõitis Tallinna. Ta armastab kapsasuppi. Vanaema suri mullu. Ta käis mul eile külas. Anton on hea poiss. Nad ei kiusa kasse.*

Näitest 1 näeme, et tegemist ei ole mitte teksti, vaid lausetekogumiga, kus esitatud lausetel puudub ühine teema ja omavaheline seos. Seose puudumist kinnitab asjaolu, et igas lauses on viidatud erinevatele tegijatele. Nii on näiteks esimeses lauses juttu Jürist, kolmandas keskendutakse vanaemale ning viiendas on iseloomustatud hoopis Antonit. Kuna teksti tähenduslikku ühtsust näitab tekstuaalsus, mis omakorda on teksti peamine tunnus, siis ei saagi toodud näite puhul öelda, et tegemist on tekstiga. Koherentsuse ehk sidususe olulisust kinnitab ka eesti keele seletav sõnaraamat, millele tuginedes on tekst keelilise suhtluse suurim üksus, mis koosneb kindlate reeglite järgi ühendatud ja **sidusat tervikut** moodustavatest lõikudest, lausetest ja fraasidest (EKSS).

Nii laiemalt (tekst kui kommunikatsiooniakt) kui kitsamalt (tekst kui vastastikusel seoses olevate lausete kogum) defineerides on teksti määratlemise juures oluline süveneda de Beaugrande ja Dressleri taksonoomiasse (1981: 1jj), millele tuginedes iseloomustavad teksti, olenemata selle tüübist, peale koherentsi veel kuus tunnust. Nendeks on kohesioon, teksti eesmärk, kuulajale või lugejale vastuvõetavus, informatiivsus, vastavus suhtlussituatsioonile ning intertekstuaalsus. Seejuures on koherentsi ja kohesiooni puhul tegemist tekstisiseste omadustega ning ülejäänud omadused on tekstivälised. (de Beaugrande, Dressler 1981: 1jj) Siinse töö empiirilises osas lähtutakse tekstisisestest omadustest ning kahest tekstivälisest omadusest, milleks on intertekstuaalsus ja lugejale vastuvõetavus.

¹ Siin ja edaspidi magistr töö autori allajoonimised ja tumedamas kirjas esiletõstetud esitatud näidetes.

1.1.1. Tekstisisesed seosed

Niisiis on lausetekogum tekst ainult sellisel juhul, kui seda iseloomustab koherentsus. Viimast saab nimetada ka tähenduslikuks ühtsuseks või teksti terviklikkuseks. Sellest asjaolust tulenevalt tekib küsimus, kuidas koherentsus tekstis luuakse. Titscher jt (2000: 22) nendivad, et selle loomine toimub tekstis sisalduvate leksikaalsete vahendite abil, mis väljenduvad tekstis eksplitsiitselt. Järelikult on neile autoritele tuginedes koherentsus teksti otsene omadus.

Esitatud seisukohaga, et koherentsus on teksti otsene omadus, ei nõustu aga kõik tekstiurijad. Osa neist peab olulisimaks hoopis lugeja ehk vastuvõtja osatähtsust. Näiteks nendibki Fairclough (1992: 134), et koherentsus ei ole mitte teksti enese, vaid interpreteerijate omadus teha tekst koherentseks. See tähendab, et teksti lugeja on see, kes teksti tõlgendades loob koherentse teksti. Seejuures on igal tekstil nii palju koherentseid vorme, kui on interpreteerijaid. (Fairclough 1992: 134) Samuti on Michael Hoey selgitanud lugeja suurt rolli. Ta nendib, et tekstist rääkides peab alati arvestama, et kirjutaja ja lugeja vahel on vastastikune toime, mida juhib siiski kirjutaja (Hoey 2001: 13). Lisaks peetakse üheks oluliseks aspektiks ka seda, kas lugeja ja tekst hakkavad omavahel suhtlema. Sellisel seisukohal on näiteks Hoey (2001: 15, 18), kes kirjutab, et teksti autor peab täitma lugeja ootusi, sest vastasel korral ei teki lugejal tekstiga sidet, kuna tekst ei ole lugejale koherentne. Tekst on koherentne ainult sellisel juhul, kui ta vastab lugeja ootustele. (Hoey 2001: 15, 18)

Tulles tagasi eksplitsiitselt väljenduvate leksikaalsete vahendite juurde, ilmneb, et keeleliselt vormistatud leksikaal-grammatiliste seoste võrgustikku, mis teeb mittetekstist teksti, nimetatakse **kohesiooniks** (Halliday, Hasan 1997: 4–6, 299). See tähendab, et iga tekstis olev lause peab kohesioonisidemete kaudu olema ühendatud teise selle teksti lausega. Kohesioon võib olla nii lausesisene kui lausetevaheline. (Titscher jt 2000: 22) Seega on kohesiooni puhul oluline vaadata keelelisi valikuid, mis loovad teksti terviklikkuse.

Titscheri jt järgi (2000: 22) on erinevad autorid kohesioonimehhanisme erinevalt liigendanud. Siinkohal esitatakse neist Michael Alexander Kirkwood Halliday ja Ruqaiya Hasani liigendus (1997: 31, 88, 142, 226, 274), milles on välja toodud viis erinevat tüüpi kohesioonelementi. Tagamaks näidetest arusaamise, on neile lisatud ka eestikeelsed tõlked, milles on kursiivis eristatud samad sõnad, mis originaalkeeleski.

Viitamine. *Jan lives near the park. He often goes there.* (Tõlge: *Jan elab pargi lähedal. Ta käib seal tihti.*²) Toodud näitest näeme, et kursiivis esitatud sõnad on omavahel seotud, sest nad viitavad samale isikule või asukohale. Arusaamise seisukohalt ei ole oluline, kas kasutame tegija määratlemisel esimeses lauses nime (*Jan*) ja teises asesõna (*ta*) või mõlemas nime. Küll aga on see oluline teksti sidusust arvestades. Esimesel juhul on tekst sidusam kui mõlemas lauses nime kasutades.

Asendamine. *Daan loves strawberry ice-cream. He has one every day.* (Tõlge: *Daan armastab maasikajäätist. Ta sööb iga päev ühe.*) Esitatud näitest ilmneb, et ühe sõna kordumise vältimiseks on see asendatud teise asendatava sõnaga. Taaskord selgub, et selline asendamine teeb teksti ladusamaks ja paremini loetavaks. Seejuures tasub mainida, et asendussõnadel ei ole iseseisvalt esinedes tähendust, sest tähendus kantakse neile üle sellelt sõnalt, mida nad asendavad (Lepajõe 2011: 47). Toodud näites ei saa öelda, mida tähendab *ühe*, ilma et arvestaksime defineerimisel sõna *maasikajäätis*.

Väljajätt. *All the children had an ice-cream today. Eva chose strawberry. Arthur had orange and Willem too.* (Tõlge: *Kõik lapsed sõid täna jäätist. Eva valis maasikamaitset. Arthur ja Willem võtsid apelsini oma.*) Siinkohal selgub, et sõna *jäätis* või selle asendus on kolmandas lauses välja jäetud, kuid lause mõte on lugejale sellest hoolimata arusaadav. Kui *jäätis* oleks alles ka kolmandas lauses, siis muutuks kogu tekst vähem ladusaks, sest kaoks ökonoomsus. Ellips ehk väljajätt on teksti muutnud paindlikumaks.

² Siin ja edasipidi magistritöö autori tõlked.

Sidesõna kasutamine. Eva walked into town, *because* she wanted an ice-cream. (Tõlge: Eva läks linna, *sest* ta tahtis jäätist.) Sidesõna *sest* märgib esitatud näites seost. Kui toodud näide oleks kahelauseline (*Eva läks linna. Ta tahtis jäätist.*), siis oleks lauseosade omavaheline seos lugejale küll arusaadav, kuid see arusaamine tuleb kiiremini ja lihtsamalt siis, kui lauseosi ühendab sidesõna.

Leksikaalne kohesioon. *Robert* seems very worried about something. I think you ought to have a talk with *the boy*. (Tõlge: Tundub, et *Robertil* on mure. Ma arvan, et sa peaksid *poisiga* rääkima.) Näites viitavad *Robert* ja *poiss* samale isikule. Seejuures omandab *poiss* lauses konkreetse tähenduse – ta viitab ühele kindlale poisile, kelleks on Robert. (Halliday, Hasan 1997)

Kohesiooni riigieksamikirjandites on analüüsinud Kersti Lepajõe oma doktoritöös (2011: 45, 60) ning leidnud, et üldjuhul oskavad õpilased oma lausetest moodustada tervikteksti ning seejuures kasutavad nad erinevaid sidususvahendeid. Siinses uurimuses vaadeldakse vaid nende tekstikohtade kohesiooni, mis eelnevad või järgnevad tsitaadile.

1.1.2. Teksti funktsioon

Kui laused moodustavad terviktähenduse, tekib tekst, millel peab olema ka eesmärk. Nii nagu teksti definitsiooni, on ka selle eesmärki erinevalt tõlgendatud. Reet Kasik nendib (2007: 11-12), et teksti ülesandeks on vahendada sõnumit. Erinevalt Kasikust, kes peab tarvilikuks esitada ühte eesmärki, leiab Juri Lotman, et tekstil võib olla kaks sihti. Esiteks on teksti funktsiooniks edastada tähendusi adekvaatselt ja teiseks **luua uusi tähendusi** (Lotman 1991: 283). Lotmani nimetatud ülesannetest teine saab täidetud muuhulgas siis, kui teksti kirjutaja kedagi tsiteerib. Kui lisada loodavasse teksti mõni tsitaat, siis seguneb lisatu tekstiga ning loob seeläbi uue tähenduse. Nõnda arvavad ka Maarja Lõhmus (2007: 14) ja Kersti Lepajõe (2011: 95), kes kirjutavad, et tsitaadi lisamine teksti põhjustab uue tähenduse tekke. Uue tähenduse lisandumist kinnitab mingil määral ka Lotman ise, kes väljendab mõtet, et tuues oma teksti mõne fragmendi (siin: tsitaadi) mõnest teisest tekstist, ilmneb lisatud fragmendi ja teksti vahel n-õ

tõlkimatus (Lotman 2005: 91). Mida teravamalt see väljendub, „seda tuntavam on kummagi semiootiline eripära“ (Lotman 2005: 91).

Rohkem kui kahte teksti sihti on kirjeldanud Adrian Beard (2003: 25-26), kes nendib, et kirjalikul tekstil on neli eesmärki. Neid lähemalt uurides ilmneb, et teksti funktsioon sõltub sellest, milline on tekstitüüp (tekstitüüpe käsitletakse siinse töö järgmises alapeatükis). Beard on selgitanud järgmisi teksti eesmärke: veenmine, juhendamine või abistamine, meelelahutamine ja informeerimine. Autori hinnangul võib teksti paigutamine ühte kategooriasse esitatud neljast osutada problemaatiliseks kolmel põhjusel. Esiteks võib tekstidel olla ka mitu eesmärki (sellisel juhul on üks neist peamiseks ning teised sekundaarseteks), mistõttu ei saa tekste kategoriseerida jäigalt ühest eesmärgist lähtuvalt. Teiseks on tekste, mis ei allugi esitatud neljasele jaotusele. Kolmandaks on igal tekstil kontekst ning kontekstis on tekstidel hoopis teine tähendus kui taustast väljaspool. (Beard 2003: 25-26) Sageli ei olegi võimalik teksti eesmärki kontekstist väljaspool määrata (DLL).

Kersti Lepajõe hinnangul on riigieksamikirjandi peamine eesmärk näidata, kas õpilane on võimeline jätkama oma õpinguid kõrgkoolis, sest lõpukirjandist selgub, millise keeleoskuse õpilane oma õpingute jooksul omandas. Ta lisab, et kirjandi tulemusest sõltub, kuidas saab gümnaasiumi lõpetanud noor inimene jätkata oma edasist haridusteed. (Lepajõe 2002: 269)

1.1.3. Tekstitüübid

Igal tekstil on kindel sisemine struktuur, mis on seotud tekstitüübiga (Lepajõe 2011: 13). Tekstitüübid on tekstide rühmad ning iga rühma tekste iseloomustavad kindlad tunnused ja mustrid (TLE). Tekstitüüpide jaotust on analüüsinud mitmed keeleteadlased ja tekstiuurijad ning siinkohal esitatakse mõned.

Egon Werlich (1983: 28) jagab tekstid viide rühma: deskriptiivne ehk kirjeldav, narratiivne ehk jutustav, eksposiitorne ehk eritlev, instruktiivne ehk juhendav ja

argumenteeriv ehk põhjendav tekst. Teisalt jaotab Douglas Biber (viidatud Hennoste 2000: 48-49 järgi) tekstid järgmistesse tüüpidesse: jutustus, kirjeldus, seletus, argumentatsioon, veenmine. Kolmas jaotus on mõnevõrra kokkuvõtlikum kui Biberi või Werlichi oma, ning tugineb Robert-Alain de Beaugrande'ile ja Wolfgang Ulrich Dresslerile. Autorid nendivad, et tekste on kolme tüüpi: narratiivne, deskriptiivne ja argumenteeriv (de Beaugrande, Dressler 1981: 92–96).

Esitatud jaotusviisidest ilmneb, et hoolimata nende paljususest, on üldiselt tekstitüübid ikkagi samad. Näiteks sisaldavad kõik kolm jaotust argumenteerivat tekstitüüpi, mille alla loetakse kuuluvat ka kirjandit. Kersti Lepajõe (2005: 56) leiab, et kirjandi nimetamine argumenteerivaks tekstiks ei ole aga alati õigustatud. Autor on seisukohal, et riigieksamikirjand peaks olema arutlev tekst, kuid tegelikkuses ei ole selge, millise tekstitüübi alla ta kuulub. Ta põhjendab oma mõttekäiku sellega, et mõiste *kirjand* alla mahuvad erinevate tunnustega tekstid. (Lepajõe 2005: 56) Siinses töös on lähtutud siiski sellest, et kirjand on argumenteeriv tekst.

1.1.4. Retoorika ja argumenteerimine

Juhindudes ratsionaalse argumenteerimise teooriast (*Rational Argument Theory – RAT*), on argumenteerimine inimese mõtlemise loomulik kaasnähtus. Inimesed põhjendavad mõtetes minevikus toimunut ja arutlevad selle üle, mida toob tulevik. Näiteks toimub mõtte tasandil argumenteerimine selle üle, miks ei kuulnud hommikul äratuskella või miks ei saanud tööd tähtajaks valmis. (Cragan, Shields 1998: 69) Lisaks mõtetes argumenteerimisele on inimesele omane ka avalikult argumenteerimine, mis tugineb kõnekunstile ehk **retoorikale**.

Retoorika kui süsteem sai alguse juba 4. sajandil eKr, kuid ilmneb, et sõnale *retoorika* ei ole praeguseni leitud ühest tähendust (Antiigileksikon 1985: 481). Antiikajal loeti retoorika alla kuuluvaks kõik, millega tegeles avalik kõneleja, sest retoorikat defineeriti kui kõnelemise kunsti (Richards 2008: 3). Tänapäeval seostatakse retoorikat peamiselt sellega, kuidas saab sõnadega mõju avaldada. Sellest lähtuvalt saab kõnekunsti vaadata

kui mõjukat esinemist, mis liigub kindlas suunas – vastuvõtja mõjutamiseni. (Hägg 2003: 7-8) Kõnekunstile lõi teadusliku aluse Aristoteles oma kolmest raamatust koosnevas teoses „Retoorika“, milles lähtuti ideest, et kõnekunsti ülesandeks on esitada käsitletavat ainet uskumisväärsest (Hägg 2003: 10). Hilisemates käsitlustes ei ole arusaam kõnekunstist oluliselt muutunud. Näiteks on John Mauki ja John Metzi sõnul (2013: 8) retoorika kui protsess, kus tuntakse ja kasutatakse ära kõige efektiivsemad strateegiad, millega kellegi arusaamu mõjutada. Seega vaadatakse retoorika raames seda, kuidas veendakse inimest muutma oma arusaama sarnaseks argumenteerija omaga. Ühisele arusaamisele jõudmine toimub lugeja mõjutamise abil.

Retoorika arengus on oluline roll Chaim Perelmanil, kes töötas välja **argumentatsiooniteooria**, mille kohaselt on argumentatsiooni eesmärk muuta vastuvõtja arvamus ühiseks argumenteerija omaga. Seda tehakse väidete ja vastuväidete ning põhjendamiste toel. Järeldused ei saa olla valed või õiged, vaid need peavad olema lugejale tehtud vastuvõetavateks. Vastuvõetavust saab tagada faktide või arvamustega (argumentatsiooni allikad) ning keeleliste vahenditega (argumentatsioonitehnikad). (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1971: 45, 67, 74; Cragan, Shields 1998: 74)

Argumentatsiooni defineerides on erinevad autorid sarnasel arusaamisel. Frans Hans van Eemeren ja Rob Grootendorst peavad olulisimaks, et argumentatsioon on eriarvamuste lahendamiseks esitatud väidete kogum. Seejuures lisavad autorid, et teisalt leiavad mitmed filosoofid, et see kogum on hoopis argument. (van Eemeren, Grootendorst 1999: 43) Siinses töös lähtutakse esimesest definitsioonist, sest seda kinnitab ka Märt Hennoste (1998: 19), kes väljendab mõtet, et argumentatsiooni lähtekohaks on millegi kohta esitatud erinevad näited.

Argumentatsiooni eesmärk on mingi kindla arvamuse õigustamine või ümberlükkamine (van Eemeren, Grootendorst 2004: 21). Sarnast seisukohta võime kohata ka Märt Hennoste sõnadest, sest autor leiab, et argumenteerija eesmärk on tõestada ühe väite paikapidavust. Hennoste lisab, et argumentatsioon on teiste sõnadega tõe otsimine ja selle viimine lugejani loogilist arutluskäiku pidi. (Hennoste 1998: 19) Reet Kasik (2007:

41–43) on nentunud, et argumenteerimise puhul püüab autor edasi anda oma arvamust ja hinnangut seejuures seda põhjendades. Retoorika ja esitatud argumentatsiooni definitsioonid ühinevad Indrek Meose pakutud argumentatsiooni eesmärkides. Autor tõdeb, et neid on kaks: psühholoogiline ja tunnetuslik. Esimese puhul on argumentatsiooni eesmärk kellegi veenmine ning teise puhul püütakse teesi põhjendada ja jõuda nõnda teadmiseni. (Meos 2003: 89)

Argumenteerivas tekstis esinevad tavaliselt kuus keelelist tunnust, mida on kirjeldanud näiteks Egon Werlich. Need tunnused on järgmised:

- 1) eitavad laused;
- 2) vastandust ja võrdlust sisaldavad väljendid (kirjutaja suhestab käsitletava teema millegi muuga);
- 3) tingiv kõneviis;
- 4) võimalikkust või vajalikkust, tõenäosust ning positiivset või negatiivset hinnangut väljendavad sõnad (nt *õnneks, kahjuks*);
- 5) omadussõnad ja nende võrdlusastmed;
- 6) põhjuslikud side- ja määrsõnad (nt *seetõttu*). (Werlich 1983: 157–162)

Lisaks kindlatele tunnustele on argumentatsioonil ka täpne ülesehitus, mis koosneb kolmest osast. Hennostele tuginedes on nendeks **tees**, **argumendid** ja **järeldamine**. Esimene nimetatutest on väide, mille puhul kirjutaja leiab, et see on tõene. Väide sõnastatakse alati võimalikult täpselt. Argumendid on kas andmed või autoriteetidele kuuluvad seisukohad, mida käsitletakse tõestena ja need täidavad tõendusmaterjali funktsiooni. Seejuures on oluline, et valitud faktid peavad olema teesiga seotud ning lugejatele ühtmoodi mõistetavad. (Hennoste 1998: 19-20) Andmete täiendamiseks sobivad autoriteetide väited, kuid neile viidates tuleks meeles pidada järgmisi aspekte:

- 1) autoriteet on omal alal spetsialist;
- 2) edukas inimene võib olla autoriteet, kuid ei pea seda tingimata olema;
- 3) ei ole olemas universaalseid autoriteete;

- 4) kirjutaja peaks viitama vaid neile autoriteetidele, kelle puhul ta on kindel, et ka lugeja on samal seisukohal. Osutades tundmatule inimesele, võib kirjutaja saavutada soovitud vastupidise tulemuse.

Kolmas osa ehk järeldamine tähendab, et argumenteerija seostab oma väited ja argumendid loogiliselt. Järeldamisel on kolm alaliiki: induktsioon, deduktsioon ja analoogia. (Hennoste 1998: 19–21)

Induktsiooni all mõistetakse sellist järeldamist, kus järeldus tuletatakse üksikfaktidest (Hennoste 1998: 19). Näiteks on Indrek Meosele tuginedes (2003: 56) induktiivse järeldamisega tegemist järgmise arutluse puhul: *Paar nädalat tagasi unustas ta ühe kokkusaamise ära. Eile unustas ta, et peab telefoniarve maksma. Täna hommikul unustas ta oma paberid koju. Ta on üldse üks unustaja tüüpi inimene.* Tuginedes „Arutlevale haridusele“ (2008: 15), ei ole see järeldamise viis aga täiuslik, sest ei ole võimalik lõplikult tõestada, et miski on just selline nagu me väidame seda olevat. Näiteks hoolimata sellest, et kogu inimese senise elu on hommikul päike tõusnud, et tähenda see veel, et ka argumenteerimisele järgneval päeval päike tõuseb. Järelikult on faktiliste näidete esitamisel problemaatiliseks asjaolu, et need ei tõesta ühtegi väidet sajaprotsendiliselt ja kui nad seda teeksid, poleks põhjust argumenteerimiseks. (Arutlev... 2008: 15)

Deduktsiooni puhul liigub põhjendamine üldiselt väitelt konkreetsemale järeldusele (Hennoste 1998: 19). Näiteks on deduktiivne järgmine arutlus: *Kõik tudengid sooritavad aeg-ajalt eksameid. Mõned tallinlased on tudengid. Järelikult sooritavad mõned tallinlased aeg-ajalt eksameid.* (Meos 2003: 57) Deduktsiooni probleem seisneb selles, et mõningatel teemadel on keeruline esitada reeglit, mis toimiks sajal protsendil juhtudest ja tihti on reeglid omavahel vastuolus (Arutlev... 2008: 15). Näiteks kätkevad religioonist pärit reeglid endas seda, et kõik on võrdsed. Teisalt taunivad sageli just need reeglid naispreestreid. (Arutlev... 2008: 15)

Analoogia puhul juhitakse lugeja mõtteid kasutades analoogiaid (Hennoste 1998: 20). See tähendab, et argumenteerija liigub sarnasuse põhjal ühelt üksikfaktilt teisele (Mauk, Metz 2013: 48; Cragan, Shields 1998: 74). Analoogiajäreltusega on tegemist näiteks siis, kui esemetel on mõned ühised omadused ning nendele tuginedes oletatakse, et tõenäoliselt on neil ka muid ühiseid omadusi (Perelman 1982: 114).

Jonathan Potter (1996: 103) leiab, et argumentatsiooni puhul on tähelepanu all, mida tehakse argumentidega just selles konkreetses olukorras, kus nad kasutusele tulevad. Siinse töö empiirilises osas lähtutakse sellest, mida argumentidega tehakse ehk mis on nende eesmärk, kuid lisaks kirjeldatakse ka, kuidas nendega toimitakse. See tähendab, et analüüsitakse, kuidas tsitaate, mis ei pruugi alati esineda argumentidena, lõigu või põhiteesiga seotakse.

1.1.5. Argumendi liigid

Eri autorid on argumente liigitanud üsna erinevalt, sest jaotamisel saab lähtuda mitmest asjaolust. Kõige üldisem moodus nende rühmitamiseks on traditsioonilisest loogikast lähtuv jaotusviis, millele tuginedes on põhjendid kas empiirilised või aprioorsed (viimaste hulgas on ka viited autoriteetsetele isikutele) (Kaldjärv 2007: 17). Siinses töös esitatakse aga kolm kitsamat võimalust. Esimene argumentide jaotus tugineb Perelmanile ja Olbrechts-Tytecale, teine van Dijkile ning kolmas Craganile ja Shieldsile.

Perelman ja Olbrechts-Tyteca on jaganud argumentid kaheks: *ad rem* (ld „vastavalt asjale“) ja *ad hominem* (ld „vastavalt inimesele“) argumentid. Esimesena nimetatud on asjakohased argumentid ning *ad hominem* argumentid asjasse mittepuutuvad, mida nimetatakse ka pseudoargumentideks. Viimased ei aita kaasa teesi põhjendamisele, vaid soodustavad kellegi veenmist. Tüüpilise *ad hominem* argumentiga on tegemist siis, kui viidatakse autoriteedi arvamusele (ld *argumentum ipse dixit* „tema ise on öelnud argument“). Autoriteedi arvamusele viitamise puhul püüab argumenteerija oma seisukohta publikule veenvamaks teha, kasutades selleks autoriteedi arvamusele

tuginemist. Puudus ilmneb aga selles, et nii palju kui on autoriteete, on ka seisukohti. (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1971: 110–112)

Van Dijkil sõnul tugineb argumentatsioon kas teadmisele või arvamusele olenevalt sellest, kas argumenteerimine on fakti- või arvamuse- ehk tunde põhine. Faktipõhise argumentatsiooni puhul esitatakse vastuvõtjale teavet, mida saab tõestada. Väide on sellisel juhul kas tõene või väär. Tunde põhiste argumentidega antakse edasi kirjutaja isiklikku arvamust. (van Dijk 2005: 132–135, viidatud Lepajõe 2011: 79 järgi)

Kui Dijk ning Perelman ja Olbrechts-Tyteca lähtusid sellest, et argumentitüüpe on kaks, siis Cragan ja Shields (1998: 74–75) lähtuvad kuuesest jaotusest, ning osalt kattub see Stewarti jt (1998: 117–119) esitatuga (v.a viies ja teine argumentitüüp). Alljärgnevalt on esitatud Cragani ja Shieldsi pakutud argumentitüübid ning Stewarti jt käsitlest pärinevad selgitused, mil moel võib mingi tüübi kasutamine osutada problemaatiliseks.

Põhjuslikku argumenti (*Argument from Cause*) kasutades väidetakse, et üks olukord on alati mõne eelneva tulemus. *Without money, I cannot buy food* (Tõlge: kui mul ei ole raha, siis ei saa ma toitu osta) on põhjend, kus järgnev sündmus (toidu ostmine) ei saa esineda ilma talle eelnevata (raha olemasolu). Stewart jt on kirjutanud, et sellise argumenti kasutamise puhul tekib oht, et argumenti efekt võib küll lugejale olla aimatav, kuid kirjutaja ei pruugi seda saavutada, sest ta ei esita selle kinnitamiseks piisavalt palju tõendeid.

Märgilise argumenti (*Argument from Sign*) puhul väidetakse, et üks sündmus osutab sellele järgnevale sündmusele. *It's cloudy; it's going to rain* (Tõlge: taevas on pilvine, järelikult hakkab sadama) argumentis on pilvisus kui märk sellest, et varsti hakkab sadama.

Näitest tuleneva argumentiga (*Argument from Example*) on tegemist siis, kui valitakse detailne näide toetamaks laiemat tähendusega mõtet. Näiteks võib detailina

esitada rea luuletusest ning laiema mõttena luuletuse teema. Probleemseks võib selle mooduse kasutamine osutuda siis, kui detaili ja üldise mõtte vahel ei teki seost.

Analoogial põhinevat argumenti (*Argument from Analogy*) kasutatakse siis, kui võrreldakse tuntud elemente kahes süsteemis ja leitakse nende vahel sarnasusi. Teisisõnu on tegemist sarnasuse aspektile tuginemisega. *Learning how to argue is just like learning how to ride a bike; once you learn you never forget* (Tõlge: argumenteerimise õppimine on nagu jalgrattasõidu õppimine – kui sa oled selle ära õppinud, on võimatu seda unustada). Selle põhjendi kasutamise muudab keeruliseks asjaolu, et analoogia, mis ühele vastuvõtjale on paikapidav, ei pruugi seda olla mõnele teisele.

Lahutamisel põhinev argument (*Argument from Dissociation*) tugineb erinevate ideede lahutamisele. *We're tired of merely paying lip service to the teaching of communication theory with students not seeing any practical use for them. We think students can understand communication theories and use them to advantage* (Tõlge: me oleme väsinud kommunikatsiooniteooriate silmakirjalikust õpetamisest, mille tulemusel ei näe tudengid nende praktilist väljundit. Me arvame, et üliõpilased mõistavad kommunikatsiooniteooriaid ja kasutavad neid soodsalt).

Autoriteedi väitele ülesehitatud argumendi (*Argument from Authority Assertion*) kasutamisel teeb autoriteet argumenteerija eest ise argumendi valmis. *The surgeon general says that cigarette-smoking is hazardous to your health* (Tõlge: peakirurg arvab, et suitsetamine on meie tervisele ohtlik). Argumenteerijatele võib komistuskiviks saada autoriteedi valik. Viidatav isik peaks olema relevantne kirjutatava töö teema osas. Näiteks on keemikule sobiv viidata, kui kirjutatakse keemiaalast tööd, kuid mitte siis, kui teemaks on alaealiste kohusetundetus.

Siinses töös on analüüsitud, kuidas faktipõhised (autoriteedi väitele tuginevad) argumendid toetavad teksti põhiideed. Lisaks analüüsitakse ainult nende põhjenditega seonduvat, kus faktipõhiseks argumendiks on tsitaat. Olgugi, et Perelman ja Olbrechts-

Tyteca nimetavad neid asjasse mittepuutuvateks argumentideks (*ad hominem* argumendid), on siinse töö allikmaterjale ehk riigieksamikirjandeid arvestades otstarbekas neid vaadata ka kui veenmisvahendeid.

1.2. Intertekstuaalsus

Termini *intertekstuaalsus* võttis kasutusele semiootik Julia Kristeva (Kristeva 1980: 64–67). Anneli Mihkelev (2005: 9) leiab, et Kristeva tugines Mihhail Bahtini töödele ning sidus Bahtini termini *dialogilisus* enda loodud mõistega *intertekstuaalsus*. Just Bahtini tööd panid aluse sellele, et hakati huvituma, mida teeb ja kuidas käitub üks tekst teise teksti osana (Torop 1981: 33). Kristeva edasiarendus seisnes aga selles, et tema ei näinud teksti pelgalt kirjanduslikuna. Ta vaatas seda laiemalt, igasuguse kultuurilise materjalina, lähtudes ideest, et kirjanduslik struktuur on loodud suhtes teiste struktuuridega. (Mihkelev 2005: 8–10)

Intertekstuaalsuse definitsioonid taanduvad oma sisult ühele – tekstide omavahelistele suhetele, kuid erinevad autorid peavad vajalikuks esile tõsta erinevaid aspekte. Roland Barthes nendib, et tekst koosneb tsitaatidest, viidetest ja kajadest. Viimase kolme all peab ta silmas uusi ja vanu kultuurikeeli, mis läbivad teksti. Ta leiab, et iga tekst on teise teksti intertekst. (Barthes 2002: 132-133) Kristeva (1980: 15) on esitanud seisukoha, et iga tekst on nagu tsitaatide mosaiik, mis neelab alla mõne teise teksti. Lisaks leidis Kristeva, et kõik märgisüsteemid tuginevad varasematele märgisüsteemidele. Ta jõudis oma arutluses selleni, et ei ole olemas teksti, mis oleks pelgalt ühe autori looming – iga tekst on justkui side teiste tekstidega. (Kristeva 1980: 64–84; vt ka Schirato, Yell 2000: 53-54, 190) Need kaks seisukohta ühinevad järgmises definitsioonis: intertekstuaalsus on teksti võime sisaldada intertekste, milleks võivad olla tsitaadid, viited, kajad. Seega on intertekstuaalsuse puhul tegemist kahe või rohkema teksti omavaheliste suhetega (Pecorari, Shaw 2012: 149).

Sõnastikus on intertekstuaalsust defineeritud kui faktorite kogu, mille puhul sõltub teksti mõistmine sellest, millised on lugeja teadmised teistest tekstidest. See tähendab,

et lugedes seostub vastuvõtjale loetu sellega, mida ta on juba varem kusagilt lugenud. (DLL) Esitatud definitsioon seostub tugevalt Graham Alleni (2000: 184) mõttekäiguga, mille kohaselt on intertekstuaalsus alati kultuurisidus. See tähendab, et mõistmaks, milline uus tähendus vanade tsitaatide kasutamisel tekib, on vaja, et algtekstid oleksid kirjutajale ja lugejale tuttavad. Tuttavad on sama kultuuriruumi tekstid. (Allen 2000: 184) See ühtib Tony Schirato ja Susan Yelli (2000: 53-54) väljendatud mõttega, mille kohaselt võngub iga tekst kaasa teiste tekstide tähenduste, teiste kontekstide ja kohtadega, milles see tekst ise on olnud. Seega ei tähenda tekst eraldivõetuna midagi, aga eksisteerib siis, kui vaadata seda dialoogis teiste tekstidega, nt

(2) *Küsimus: Mille üle vaidlevad kaks dingot telgi ees?*

Vastus: Kas süüa sees või võtta kaasa. (Schirato, Yell 2000: 53-54)

Näites 2 esitatud mõistatusest on võimalik aru saada vaid siis, kui lugeda seda tuginedes teistele kontekstidele ja tekstidele. Siinkohal aitab mõistatusest aru saada järgneva konteksti teadmine: 1980. aastal kadus Austraalia kõrbes beebi, kelle ema ütles, et dingo viis lapse ära. Tekkis suur hulk intertekste, mis kõik tuginesid sellele juhtumile. Ka see mõistatus kuulub nende intertekstide hulka ning on osa dialoogist, mis funktsioneerib palju suurema intertekstuaalse dialoogi osana. (Schirato, Yell 2000: 52-53)

Intertekstuaalsus avaldub tekstis kahel moel: avatud intertekstuaalsusena ja interdiskursiivsusest (Fairclough 1992: 104). Viimane tähendab, et intertekstuaalsus ei seisne ainult viidetes, mida lugeja tekstist leida võib. Interdiskursiivsuse all mõistetakse seda, et vastuvõtja mõistab teksti, sest on tuttav erinevate tekstistrateegiatega. (Schirato, Yell 2000: 54) Näiteks tuginev romaani lugedes oma eelnevale teadmisele romaani ülesehitusest (TLE). Siinses töös ei vaadelda interdiskursiivsust, kuid pööratakse tähelepanu avatud intertekstuaalsusele. Lepajõe (2011: 94, 97) tuginedes on sellise intertekstuaalsusega tegemist siis, kui teksti pindstruktuuris võib märgata jälgi teistest tekstidest, mis esinevad kas tsiteerimiste või refereeringutena. Neist esimese puhul on tegemist otsese ning teise puhul kaudse laenuga (Lepajõe 2003: 111).

1.2.1. Tsiteerimine ja selle eesmärgid

Lotmani järgi (2005: 91) esineb intertekstuaalsus tekstides sellise kompositsioonina, kus üks tekst on justkui katkematu jutustus, millesse lisatakse fragmente teistest tekstidest. Nendeks fragmentideks on muuhulgas tsitaadid. (Lotman 2005: 91) Käesolevas uurimuses tähendab see, et intertekstuaalsus esineb õpilaskirjandites nii, et riigieksamikirjand on katkematu jutustus, millesse on lisatud tsitaate.

Tsiteerimist defineeritakse üldjoontes ühtmoodi. Maaja Hage (2000: 138) käsitleb õpikus „Tekstiõpetus“ tsiteerimist kui kindlale autorile kuuluva sõnasõnalise seisukoha, ütluse või luulekatkendi esitamist. Kuna tegemist on tekstiõpetuse õpikuga, mida võidakse koolides arutlevate tekstide kirjutamise õpetamisel endiselt kasutada, siis peaks õppijale selline selgitus olema küllaltki lihtne. Esitatud definitsioonis kajastub olulisim sõna, mida tsiteerimise puhul peaks silmas pidama – **sõnasõnaline**. See on olulisim, sest eesti keele seletav sõnaraamat selgitab tsitaati kui sõnasõnalist väljavõtet tekstist, millel on harilikult viide autorile või allikale. Sellest lähtuvalt on tsiteerimist defineeritud nõnda: *tsiteerima* 'millestki, kelleltki tsitaati v. tsitaate esitama, osundama'. (EKSS) Lisaks on sõnasõnalisus tsitaadi olemuses esikohal ka Mauki ja Metzki (2013: 402) käsitluses, sest autorid leiavad, et tsiteerimine on viidatavas allikas esinenud mõtte esitamine sõna-sõnalt.

Maarja Lõhmus väljendab mõtet, et tsitaadi toomisega teksti suhestub tsitaat teise aja, koha ja mõttega ning loob teksti ja nende kolme vahel dialoogi. Autor on tsitaati defineerinud nii: „Tsitaat on millegi (avalikult) varemõeldu-kirjutatu-näidatu uuesti nimetamine või esitamine, avalikkuses (tekstis) uuesti elustamine (viitamine) teises kontekstis (teisel ajal, teises kohas), millega kaasneb tsitaadi erinevate kontekstide aktualiseerimine ja sünnib lisatähendusi“ (Lõhmus 2007: 12–14).

Tsitaadil võib tekstis olla erinevaid eesmäärke. Näiteks on tsiteerimine üks vahend, millega saab kirjutaja toetada oma teksti või luua nihke olemasoleva ja enda teksti vahel (Pecorari, Shaw 2012: 149). Peamiselt on tsitaadi esitamise eesmärkideks oma väidete

kaalukuse suurendamine ja väidetele toetuspinna andmine (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1971: 177).

Küpsuskirjandis kasutatakse tsitaate Lepajõe (2011: 76, 94–96) tuginedes viiel eesmärgil: kui tahetakse tsiteeritava hoiakuid kommenteerida ja vajatakse selleks lähtekohta, polemiseerimiseks, oma mõtete või arusaamade toetamiseks. Lisaks kasutatakse tsitaati kirjandi alustamiseks ning harva ka teema lõpetamiseks (Lepajõe 2011: 76, 94–96). Näeme, et tsitaadi peamine eesmärk tekstis (argumentatsiooni kaalukamaks muutmise) ühtib tsitaadi ühe eesmärgiga riigieksamikirjandis (eesmärk toetada oma mõtteid, arusaamu).

1.2.2. Tsiteerimise õpetamine õppematerjalides

Selleks, et veatult tsiteerida ning valitud tsitaati lõigu ja põhiteesiga ühendada, peavad kirjutajal ees olema lähtepunktid, millele tsiteerimisel tugineda. Seega on otstarbekas analüüsida, kas ja kuidas on tsiteerimist ning iseäranis just tsitaadi sidumist lõigu ja põhiteesiga käsitletud eesti keele ja kirjanduse õpikutes ning soovituslikes õppematerjalides. Kuna töö teises peatükis uuritakse tsitaate lähtuvalt argumentatsiooniteooriast, siis oleks asjakohane analüüsida ka argumenteerimise õpetamise osakaalu õppematerjalides. Kuna sellest ülevaate esitamine muudaks siinse töö liialt mahukaks, valiti vaatlusobjektiks üks osa argumentatsiooniga seostuvast materjalist: keskendutakse ainult autoriteedile tuginevale argumendile ehk tsitaadile ja selle sidumisele.

Haridus- ja teadusministeerium kehtestab, millised õpikud ja töövihikud vastavad riiklikule õppekavale ja millised mitte. Järgnevas alapeatükis on aluseks võetud 2008. a määrus nr 49 „Riiklikule õppekavale vastavate õpikute, töövihikute ja tööraamatute loetelu 2008/2009. õppeaastaks“ (RT 2008) ning Kersti Lepajõe (2011: 36-37) doktoritöö. Esimesest allikast pärinevad andmed kirjanduse õpikute kohta ja eesti keele õpikute nimekiri ning teisest nimekiri materjalidest, millele on soovitatud abituriendil eksamiks valmistumisel tugineda. Ülevaade tugineb just 2008. aastal esitatud

nimekirjadele, kuna need kehtisid perioodil, mil 2011. aastal riigeksamit kirjutanud abiturientid eksamiks valmistusid.

Selgus, et üheski kirjanduse õpikus ei õpetata, kuidas tsiteerida. Ootuspäraselt annavad need õppurile hoopis ülevaate kirjanduse ajaloost ning paljudes neist on õppimiseks lisatud ka tekstikatkeid erinevatest kirjandusteostest. Kuna eesti keele õpikutes ja tekstiõpetust puudutavates soovituslikes materjalides oli tsiteerimise õpetamist käsitletud, esitatakse alljärgnevalt need nimekirjad. Esmalt analüüsitakse eesti keele õpikuid.

- 1) M. Hennoste. Tekstiõpetuse õpik. – Tln: Avita 1999.
- 2) M. Ehala. Eesti keele struktuur. Õpik gümnaasiumile. – Tln: Künnamees 2001.
- 3) M. Ehala. Eesti kirjakeel. Õpik gümnaasiumile. – Tln: Künnamees 1998.
- 4) M. Ehala. Kirjutamise kunst. Tekstiõpetuse õpik gümnaasiumile. – Tln: Künnamees 2000.
- 5) M. Hage. Teksti- ja kõneõpetus. Gümnaasiumi eesti keele õpik. – Tln: Koolibri 2003.
- 6) K. Aava. Kõnekunst. Õpik gümnaasiumile. – Tln: Avita 2003.
- 7) E. Kraut, E. Liivaste, A. Tarvo. Eesti õigekeel. Gümnaasiumi õigekeelsusõpik. – Tln: Koolibri 2000, 2004.
- 8) A. Kilgi, V. Maanso. Keeleviit. Kutseõppeasutuse eesti keele õpik. – Tln: Koolibri 2004. (RT 2008)

Kui hinnata esitatud nimekirjas olevaid õpikuid lähtudes sellest, kas ja kuidas seal õpetatakse tsiteerimist ja tsitaadi sujuvat sidumist lõigu või põhiteesiga, siis jääb silma, et viies õpikus („Eesti keele struktuur“, „Eesti kirjakeel“, „Eesti õigekeel“, „Kirjutamise kunst“, „Kõnekunst“) ei käsitleta tsiteerimist, vaid pakutakse ennekõike keeleteadmisi. Neist kahes esineb peatükke, kus saaks seda teemat käsitleda. Näiteks selgitab Martin Ehala „Kirjutamise kunstis“, kuidas arendada välja kirjandi põhiideed ja seejuures annab lühikese ülevaate sellest, kuidas näitlikustada. Katrin Aava „Kõnekunstis“ õpetatakse, kuidas argumenteerida. Mõlema õpiku puhul saaks just esitatud kohtades

õpetada ka tsiteerimist, kuid seda pole tehtud. Näitlikustamise juures tsiteerimise õpetamine oleks igati asjakohane, sest tsitaati võib samuti kasutada näitlikustamiseks.

Kolmes õpikus on aga tsiteerimist käsitletud ning seda erinevas mahus. Märt Hennoste „Tekstiõpetuse õpikus“ on autor esitanud peamised nõuanded, mida peaks õpilane tsiteerides tähele panema. Ta kirjutab, et tsitaat pannakse jutumärkidesse ning sellest väljajäetud sõnad märgitakse mõttepunktidega, mis pannakse nurksulgudesse. Hennoste lisab, et tsitaatidega ei tohi liialdada ning need peavad olema lühikesed ja täpsed.

A. Kilgi ja V. Maanso õpikus „Keeleviit“ on tsiteerimist käsitletud õpiku teises peatükis, mis keskendub sellele, kust saab kirjutaja infot. Eraldi on selgitatud, kuidas saadud infot kasutada. Autorid leiavad, et seda võib edasi anda kolmel viisil: tsitaadi, ümbersõnastamise või refereeringu esitamisega. Neist esimese puhul on leitud, et seda tuleb teha täpselt samas sõnastuses. On lisatud, et tsiteerida tasub siis, kui tahetakse kellegi mõtteid edasi anda sõna-sõnalt. Kolmandaks õpetatakse, et alati peab olema teada, keda tsiteeritakse, kus algab ja lõpeb tsitaat. Nii nagu Hennoste õpikus, selgitatakse ka siin, et tsitaati lühendades võiks väljajätku märkida kolme punkti või [---] märgiga, vastavalt sellele, kui pikk on väljajätk. Paktilise ülesandena peab õppur meenutama kolme tabavat ütlust ja nimetama, millistes olukordades võiks neid kasutada. Seega selgub, et selles õpikus antakse ülevaade sellest, missugune on tsitaat, kuid ei õpetata, kuidas seda tekstiga siduda. Lisaks on ilmselt silmas peetud referaadis tsiteerimist, sest peatüki teine pool keskendub referaadile, mitte kirjandile.

Kõige rohkem on tsiteerimisele tähelepanu pööratud Maaja Hage õpikus „Teksti- ja kõneõpetus“. Hage defineerib tsitaati kui kindlale autorile kuuluvat sõnasõnalist seisukohta, ütlust või luulekatket. Õpiku esimeses osas selgitatakse, kuidas kirjutada kirjandit. Tähelepanu on pööratud argumenteerimisele ja teksti sidususele, kuid nende juures tsiteerimist ei mainita. Küll aga selgitatakse alapeatükis, kus käsitletakse lõiku, kuidas siduda ülejäänud tekstiga aforismi. Lisaks on Hage selgitanud, kuidas kirjutada kirjandit, kui kirjutamisel peab lähtuma alustekstist. Oma teksti lõpus on ta õppurile

esitanud neli olulist tõiika, mida peab sellise kirjutamise puhul silmas pidama. Nende nelja sisu saab kokku võtta alljärgnevalt:

- 1) teksti ei tohi ümber jutustada;
- 2) kirjutis ei tohi olla referaat;
- 3) allikaviiteid ei tohi unustada;
- 4) võõrad mõtted tuleb enda omadest lahus hoida (Hage 2003: 34).

Viimasele soovitusel autor lisanud ka võimalusi, kuidas vältida oma mõtete segamist võõraste mõtetega. Seitse pakutud võimalust on järgnevad:

- 1) A. Kase artiklist „Kes on süüdi?“ lugesin, et ...
- 2) Oma artiklis „Kes on süüdi?“ väidab A. Kask, et ...
- 3) A. Kask on kindel (Kes on süüdi?), et ...
- 4) Ma ei ole nõus sellega (A. Kask. Kes on süüdi? – Eesti Ekspress, 10. oktoober 1999), et ...
- 5) Eesti Ekspressis möönab A. Kask (Kes on süüdi?), et ...
- 6) Artiklis „Kes on süüdi?“ tõdeb A. Kask: „Kõik algab kodust...“
- 7) „Kõik algab kodust...“, julgeb artikli „Kes on süüdi?“ autor A. Kask lõpuks välja öelda. (Hage 2003: 34)

Esitatud võimalused on erinevad ning annavad kirjutajale valikuvariandi, milline moodus tema kirjutisse kõige paremini sobib. Seitsmest moodusest kahe puhul peaks kirjutaja kasutama jutumärke, viie puhul peaks õpilane edastama autori mõtteid jutumärke kasutamata ehk refereerides. Sellest ilmneb, et Hage soovitab õpilasel pigem refereerida kui tsiteerida. Lisaks eelnevale on tsiteerimist selles õpikus kirjeldatud ka alguse ja lõpetuse kirjutamisel.

Tekstiõpetust puudutavates soovituslikes õppematerjalides on samuti tsiteerimise õpetamisele tähelepanu pööratud ning seetõttu esitatakse alljärgnev nimekiri.

- 1) K. Aava. Veenmiskunst. Õpik gümnaasiumile. Tallinn, 2003.
- 2) Eesti keele riigieksam. Koostanud M. Hennoste. REKK, 1997–2003.
- 3) M. Ehala. Kirjutamise kunst. Tallinn, 2000.
- 4) M. Hage. Teksti- ja kõneõpetus. Gümnaasiumi eesti keele töövihik. Tallinn, 2003.
- 5) M. Hennoste. Arukas arutleja. Tallinn, 1998.
- 6) M. Hennoste. Kirjandiõpetuse käsiraamat keskkoolile. Tallinn, 1990.
- 7) M. Hennoste. Tekstiõpetuse töövihik, Tallinn, 1995.
- 8) M. Hennoste. Tekstiõpetuse õpik. Tallinn, 1999.
- 9) M. Hennoste. Täna kirjutame kirjandit. Tallinn, 2005.
- 10) A. Lunter. Kirjandiõpetus. Tallinn, 2000;
- 11) S. Maanso. Seostest sõltub mõte. Abiks riigieksamikirjandiks valmistujale. Tallinn, 2004;
- 12) L. Villand. Kirjandiõpetuse teooria ja praktika. Tallinn, 1975. (REKK, viidatud Lepajõe 2011: 36-37 järgi)

Esitatud nimekirjas on L. Villandi „Kirjandiõpetuse teooria ja praktika“, millest ei saa kirjandikirjutaja mingit abi. Seda esiteks sellepärast, et see raamat on mõeldud hoopis põhikooliastmele ning teiseks on sellel küljes piisavalt tugev oma ajastu pitsar.

Katrin Aava retoorikaõpikus „Veenmiskunst“, Martin Ehala „Kirjutamise kunstis“ ja Maaja Hage „Teksti- ja kõneõpetuse“ töövihikus ei käsitleta tsiteerimist ega tsitaadi seostamist muu tekstiga. Viimases on selgitatud vaid seda, kuidas kujuneb kirjandis sidusus, kuid mitte sidusus tsitaadi ja muu teksti vahel.

Nimekirjas on kuus Märt Hennoste sulest ilmunud abimaterjali, millest ühte („Arukas arutleja“ 1998) kajastati pikemalt juba eespool, argumenteerimist käsitlevas alapeatükis. Kõigis kuues allikas jäid aga tsiteerimise õpetamise osas silma samasugused tähelepanekud ja soovitusel nagu „Tekstiõpetuse õpikus“ (kirjeldati eesti keele õpikuid puudutavas alapeatükis). Hennoste materjalidest pärinevad lisaks ka kaks praktilist ülesannet, millest esimeses peab õppur lühendama pooleleheküljelist tsitaati ning teises

mõtlemata, millistes tekstides kasutatakse rohkesti tsitaate või refereeringuid. Kumbki ülesanne ei aita kaasa tsiteerimise õpetamisele. Järelikult võib öelda, et Hennoste abimaterjalides on tsiteerimist käsitletud lühidalt ning välja toodud taaskord see, mida tsiteerimine endast kujutab, lisaks selgitatud, et mõttekas on tsiteerida autoriteete. Kuidas tsitaati muu tekstiga siduda, jääb käsitlemata.

Alli Lunteri „Kirjandiõpetus“ ja Sven Maanso „Seostest sõltub mõte“ on sellised abimaterjalid, mille puhul võib tõdeda, et neis mainitakse ka, kuidas siduda teksti ülejäänud tekstiga. Küll aga ei saa õppur siiski vastust küsimusele, kuidas seda teha, sest neis allikates tundub olevat astunud esimene samm selle õpetamise suunas. Nimetatuist esimesest leiab eraldi peatüki, milles vaadatakse koos nii tsitaati kui motot. Tsitaadi osas esitatakse kõigepealt selle definitsioon ning seejärel seitse olulist aspekti, mida peaks kirjandikirjutaja meeles pidama. Seejuures on siinse töö osas olulisim teine aspekt. Lunter kirjutab, et sidudes tsitaati kirjandi tekstiga, kasutatakse kõige enam otsese kõne ja saatelause kirjavahemärke. Praktilise ülesandena on Lunter esitanud ülesande, kus õppur peaks viimati loetud kirjandusteosest leidma kolm tsitaati ning need siduma oma oletatava kirjandi tekstiga. Kuna eelnevalt on seostamise osas mainitud vaid otsekõne ja saatelause kirjavahemärkide õiget kasutamist, siis saab öelda, et sidumise õpetamine piirdubki siin sellega.

Maanso abimaterjalis on esimene samm astunud sellega, et käsitletakse siduvaid sõnu (side- ja mäarsõnad). Esitatakse näiteid, kuidas on siduvaid sõnu lauses õige ja kuidas vale kasutada, nt

- (3) *Kuid **nagu** öeldakse, et vigadest õpitakse ja kuid **nagu** öeldakse, vigadest õpitakse;*
- (4) *„Lobisemise eest meile palka ei maksta!“ **nagu** ütleb tuntud vanasõna ja tuntud vanasõna ütleb, et lobisemise eest palka ei maksta. (Maanso 2004: 12-13)*

Nii näite 3 kui 4 puhul on esimesena toodud variant, mida ei soovitata ning teisena esitatud parem võimalus. Selline hea ja parema vastandus jätab õppurile mulje, et targem on mitte tsiteerida, vaid hoopis refereerida. Pärast näiteid on esitatud mitu

lehekülge ülesandeid, kus õpilane peab parandama siduva sõna kasutamist. Seda on aga ilmselt keeruline teha, kui näiteid oli eespool vaid neli. Seejuures oli vaid üks näide selline, mis sisaldas tsitaati (vt näide 4).

1.2.3. Kokkuvõtte tsiteerimise õpetamisest õppematerjalides

Analüüsitud õppematerjale ei saa võtta kui ainuvõimalikke, sest uurijale jääb teadmata, kui palju õpetajad neid õppematerjale kasutasid ja kas õpetamisel lähtuti ühest või mitmest materjalist. Samuti ei teata, kas õpilased kasutasid eksamiks valmistumisel ka siin kajastamata allikaid. Materjalide analüüs annab aga mingisugusegi pildi tsiteerimise õpetamisest õppematerjalides.

Tuleb tõdeda, et kirjanduse õpikutes puudub tsiteerimise õpetamise osakaal täielikult. Eesti keele õpikutes on tsiteerimise õpetamise osakaal väike ning tsitaadi seostamisele neis rõhku ei panda. Kolmes õpikus kaheksast õpetatakse tsiteerimist, kuid ei selgitata siiski seda, kuidas tsitaati oma tekstiga sujuvalt seostada.

Soovituslikest õppematerjalidest saab õppur abi, kui tahab teada saada, mida kujutab endast tsitaat ja mis on olulisimad aspektid, mida peab tsiteerimise juures silmas pidama. Need aspektid ei kätke endas aga tsitaadi sidumist lõigu või põhiteesiga. Alli Lunteri „Kirjandiõpetuses“ ja Sven Maanso materjalis „Seostest sõltub mõte“ on selle käsitlemisele algus tehtud. Seda küll pelgalt mainimisega.

Osalt jääb mulje, et meetodikud soovivad õppuritel tsiteerimist vältida ja selle asemel hoopis refereerida. Näiteks sisaldavad Sven Maanso „Seostest sõltub mõte“ ning Maaja Hage „Teksti- ja kõneõpetus“ näidete näol sellist õpetust.

On kahetsusväärne, et õppematerjalides ei õpetata, kuidas tsitaati oma tekstiga siduda. Seda enam, et Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse kodulehel on kirjas, et lõpukirjandis tuleb viidata ka kirjanduslikele allikatele (REKK 2011a) ning hindamisel arvestatakse teksti sidusust (REKK 2011b). Need asjaolud on õpilase pannud olukorda,

kus ta peab midagi tegema, hoolimata sellest, et talle pole seda miskit õpetatud. On ilmne, et tsitaadi sidumise õpetamine on keeruline, kuid siiski vajalik, sest Pecorari ja Shaw (2012: 149) on nentunud, et kasutades teksti kirjutamisel intertekstuaalseid vahendeid, tuleb seda teha efektiivselt ja asjakohaselt, kuid sageli ei ole õpilased selleks võimelised. Nad nimetavad intertekstuaalsuse osavat edastamist keeruliseks oskuseks, mida igapähe ei ole (Pecorari, Shaw 2012: 149).

1.3. Kirjand riigieksamina

Kirjandit on defineeritud läbi aegade erinevalt, kuid kõige levinum definitsioon pärineb Karl Murult (1968: 4), kelle järgi on kirjand kirjalik töö, milles on õpilane väljendanud enda elamusi ja/või mõtteid ning sidunud need tervikuks. Järelikult on kirjand subjektiivne tekstiliik (Lepajõe 2011: 61).

Kuigi juba 2002. aastal arutleti selle üle, et eesti keele riigieksami olemust peaks mitmel põhjusel muutma (vt Hennoste 2002: 6), oli gümnaasiumi riigieksamina kirjand aastatel 1997–2011 siiski kasutusel peaaegu muutumatu kujul. Tuginedes Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse kodulehele, oodati õpilaselt 600–800 sõnalise arutleva kirjandi kirjutamist, mille eesmärk oli kontrollida õpilase tekstiloome- ja õigekirjaoskust. Õpilaskirjandit nähti kui sidusat proosateksti, milles pidi olema kajastatud ka kirjanduslikke allikaid. (REKK 2011a)

Eesmärgi kontrollida eksaminandi tekstiloomet ja õigekirjaoskust on kahtluse alla seadnud Märt Hennoste, kes kirjutab, et 1997–2011 kehtinud riigieksamil oli miinuseid. Ta leiab, et sellise kirjandi abil ei saa suurema osa eesti keele õppekava täitmist kontrollida. Hennoste selgitab, et õpilane võib kirjandit kirjutades valida, missuguseid keelevahendeid ta kasutab ning seeläbi saab eksamineeritav varjata oma nõrkusi ning vajadusel tekitada ka olukorra, kus jääb varju isegi see, et kirjutaja lugemus on väga väike. (Hennoste 2002: 6)

Õpilane võis kirjandi kirjutamiseks valida endale meelepärase teema kümne esitatud teema hulgast. Seejuures on Hennoste ka teemade arvu osas kritiseeriv. Nimelt on kümme teemat tema sõnul õpilase jaoks liiga palju ning planeeritava uue kirjandi puhul peaks õpilane valima kuue teema vahel (Hennoste 2002: 6). Nüüd, 12 aastat hiljem, teame, et sellist muudatust läbi ei viidud ning 2011. aastal lõpukirjandit kirjutanud abiturientid pidid valima kümne teema hulgast. Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse kodulehel on kirjas, millised on kümme temarubriiki, millele õpilastele esitatavad kirjanditeemad tuginevad (REKK 2011a). Need rubriigid on valitud arvestades kõiki valdkondi. Alljärgnevalt on need esitatud.

- 1) Eesti ja eestlased
- 2) Eetika, moraal, religioon
- 3) Haridus
- 4) Inimene ja inimsuhted
- 5) Inimene ja ühiskond: sotsiaalpoliitika, majandus, ajalugu jm
- 6) Keskkond, loodushoid
- 7) Kultuur: keel, kirjandus, kujutav kunst, muusika, arhitektuur, teadus jm
- 8) Meedia
- 9) Rahvusvahelised suhted: ajalugu ja tänapäev
- 10) Sport, harrastused, vaba aeg. (REKK 2011a)

Kuna need rubriigid on teada ka õpilastele, siis saab igaüks juba gümnaasiumi alguses mõelda, millises valdkonnas on tema teadmised kõige paremad või millise valdkonna ta endale selgemaks teeb. On ootuspärane, et siis, kui õpilane on oma valdkonna leidnud, kirjutab ta kõik oma kirjandid sellele valdkonnale tuginedes. Sel põhjusel, et õpilase eesti keele õpetaja loeb samu mõtteid ühe õpilase kirjandis korduvalt, kuid eksamikirjandi lugeja näeb neid mõtteid vaid ühe korra ning seetõttu ta ei tea, kas teksti autor kasutas toodud näiteid kirjutamisel esimest või kümnendat korda. Ka Maaja Hage on esitanud midagi sarnast, küll kirjandi alguse koostamise osas. Ta on seisukohal, et kirjutaja peaks kasutama äraproovitud varianti (Hage 2003: 11).

1.3.1. Riigieksamikirjandi teemad 2011. aastal

Esitatud teemarubriikidele tuginevad ka 2011. aasta riigieksamikirjandi teemad, mis on siinkohal esitatud tuginedes Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse kodulehele.

- 1) Minu Eesti
 - 2) Sotsiaalmeedia mõjust inimsuhetele
 - 3) Ühiskonna arengu võti on haridus
 - 4) Elu mõte on üksteisele tuge pakkuda. (Iiri vanasõna)
 - 5) Igal ajal on oma nägu
 - 6) „Kui palju on asju, mida ma ei vaja.“ (Sokrates)
 - 7) „Ajaloost õpime seda, et inimene ei õpi ajaloost.“ (Georg Wilhelm Friedrich Hegel)
 - 8) Kultuur meis ja meie ümber
 - 9) Kuidas kirjandus on mõjutanud minu tõekspidamisi?
 - 10) „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse.“ (Theodore Parker)
- (REKK 2011a)

Märt Hennoste on nentunud, et kirjandi teemad võivad olla avatud või suletud. Avatud teemade puhul on kirjutajale antud vabad käed, kuidas teemat tõlgendada. Suletud teemade puhul on pealkiri ise ühemõtteline väide, millega peab kirjutaja kas nõustuma või sellele vastu vaidlema. Avatud teemad on kirjutajale keerulisemad, sest autor peab ise leidma kirjandi probleemi ning peamõtte. (Hennoste 1998: 5) Esitatud teemadest ilmneb, et nende hulgas on kuus suletud teemat (3, 4, 5, 6, 7, 10). Ülejäänud neli teemat (1, 2, 8, 9) on avatud teemad, mida valides peab kirjutaja ise leidma peamõtte, millele oma tekst üles ehitada. Üheksanda teema puhul oodatakse, et kirjutaja annab vastuse esitatud küsimusele. Küsimusena esitatud teema annab kirjutajale mõtte, kuidas teemale läheneda. Lisaks võib märgata, et teemade hulgas on nii ühe kui mitme tuumsõnaga pealkirju. Pealkirjad, milles on mitu tuumsõna, sisaldavad tavaliselt sidesõnu. Tuumsõnad on kirjutajale abiks, sest neile tuginemine kindlustab, et autor mõistab

teemat ning oskab seda lahti mõtestada (Hennoste 1998: 6). Mitme tuumsõnaga teemasid on esitatud nimekirjas neli (6, 7, 8, 10).

Iga teema järel on suunav kommentaar. Näiteks on esimese teema juurde lisatud järgnev juhend: „Kirjuta arutlev kirjand (600–800 sõna), milles käsitled Eesti ühiskonna (poliitika, majanduse vms) seniseid saavutusi, probleeme ning võimalikke arenguteid. Too näiteid ja arutle, millised ülesanded Eestit ees ootavad ja kuidas neid täita. Käsitle ka seda, kuidas saaksid sina Eesti arengule kaasa aidata. Võid tõlgendada teemat ka muul moel.“ (REKK 2011a) Suunavad kommentaarid võivad õpilast kirjutamisel abistada, kui tekib kirjutamiskramp, aga teisalt võib tekkida olukord, kus kirjutaja võtabki ettenäidatud teed ainuvõimalikuna ning jätab seetõttu kõrvale oma variandi, mis võib tegelikkuses olla hoopis originaalsem.

1.3.2. Kirjandi algus

Kuigi Martin Ehala kasutab kirjandi käsitlemisel termineid *sissejuhatust* ja *kokkuvõte* ning Maaja Hage ja Märt Hennoste räägivad *sissejuhatusest* ja *lõpetusest*, lähtutakse siinses töös sellest, et kirjandi sissejuhatust nimetatakse *alguseks* ja kokkuvõtet *lõpetuseks*. See määratlus tuleneb Kersti Lepajõe doktoritööst, kus autor leiab, et kõik algustüübid, mis kirjandites esinevad, ei ole oma olemuselt sissejuhatused ning ka kirjandite lõpetused ei vasta kokkuvõtte nõuetele. Järelikult oleks nende terminite kasutamine lugejale eksitav. (Lepajõe 2011: 61)

Kirjandi algus peaks piirduma ühe lugejat kaasahaarava lõiguga. Ainult sellisel juhul, kui tekst on mahukas ja käsitus mitmekülgne, on õigustatud ühest lõigust pikem algus. (Ehala 2000: 37) Olenemata alguse pikkusest, peab see igal juhul olema lugejale kaasahaarav. Kirjandi algus on justkui kirjutaja visiitkaart, mille abil tekib lugejal arusaam sellest, milline on kirjutaja ja tema arusaam kogu järgnevast teemakäsitlusest (Lepajõe 2005: 53; 2011: 61-62).

Hea algus täidab nelja tingimust: ta äratab lugejas huvi; annab vastuvõtjale märku, millise nurga alt kirjutaja teemat näeb; avab põhiteesi ja on lühike (Ehala 2000: 50). Esitatud tingimused ei abista kirjutajat, sest tegemist on kirjandi alguse funktsioonide loeteluga. Ehala on esitanud küll tingimused, kuid õpilasele ei ole seejuures kirja pandud konkreetseid võtteid, millega saaks neid tingimusi täita. Õppur saab ehk enam abi Maaja Hage õpikust, sest selles on lisaks alguse funktsioonile kirjeldatud ka alguse põhitüüpe (vt allpool).

Kirjandit saab alustada mitmel moel, kuid üldiselt esineb puhtaid alguse tüüpe harva, sest need võivad omavahel seguneda (Hage 2000: 137). Hagele tuginedes on alguse põhitüübid järgmised:

- 1) lugu;
- 2) probleemi ülesseadmine;
- 3) mõistete seletamine;
- 4) sisujuht;
- 5) tsitaat;
- 6) päevateemaline põige;
- 7) ilukirjanduslik põige.

Esimest võimalust kasutades esitab autor kirjandi alguses juhtumi, mis seostub teemaga. Seejuures võib autor ise olla selles osaliseks. Kasutades teist tüüpi, sõnastab autor probleemi(d) ja/või küsimuse(d). Algusele järgnevas tekstis antakse sellisel juhul küsimusele vastus või kujundatakse sellega lugeja arvamust. Kolmandal juhul defineeritakse märksõnad või mõisted, mis on esitatud kirjandi pealkirjas. Sisujuhi tüübi kasutamisel antakse teemast ülevaade. Lisaks selgitatakse, mis on kirjandi osad ja kogu teksti eesmärk. Kui kasutatakse tsitaati, siis esitataksegi kindlale autorile kuuluv seisukoht. Kuuendal juhul esitatakse teema ja sellest lähtuvate probleemidega seostuv näide. Viimase tüübi puhul leitakse see näide ilukirjandusest. (Hage 2000: 137-138) Märt Hennoste esitatud põhitüübid kattuvad esimese kuue osas. Seitsmenda põhitüübina

on tema esitanud võimaluse, kus kirjutaja asub kohe teema juurde (*in medias res*), s.t et alustatakse teema arendamisega juba kirjandi alguses (Hennoste 1998: 9).

Kuna siinne töö keskendub tsitaatide kasutamisele riigieksamikirjandites ja nende seostamisele lõigu või põhiteesiga, siis oleks siinkohal sobiv lähemalt vaadata Hage esitatud viiendat kirjandi alustamise tüüpilist võtet, milleks on tsitaadi kasutamine kirjandi alguses. Selles osas on Kersti Lepajõe nentunud, et kirjandi alguses tasub tsiteerida ainult siis, kui tsiteeritava tekstis on midagi sellist, mis läheks refereerides kaduma või mis tekitab lugejas huvi (Lepajõe 2005: 57).

Kirjandit iseloomustab selle **põhitees**, mida nimetatakse siinses töös ka **põhiideeks**. Martin Ehala leiab, et kirjandi põhiidee on kogu kirjandi selgrooks olev „väide, mille edasiandmise ja põhjendamise teenistuses on kogu tekst“ ning kirjandit, millel puudub põhitees, on lugejal raske lugeda, sest autori mõtted kipuvad olema seosetud ja hüplevad (Ehala 2000: 30).

On oluline, et kirjutaja ei ajaks segamini põhiteesi ja kirjandi teemat või pealkirja, sest viimased kaks ei ole iseenesest põhiteesiks, kuna need ei näita, kuidas autor suhtub analüüsitava teemasse. Teema tähistab valdkonda, millest tuleb kirjutises juttu, kuid põhiidee on see, mida tahab autor selle teema kohta lugejale edastada. (Ehala 2000: 30) Ka Stewart jt (1998: 57, 157) on arvamusel, et põhiteesis kajastub kirjutaja enda hoiak analüüsitava teemasse. Olukorras, kus autor on samastanud kirjandi pealkirja põhiideega, ei saa lugeja elamust, kuigi tekst võib olla kirjutatud „põhiideest“ lähtuvalt. Seejuures peaks põhitees olema intrigeeriv, sest ainult sellisel juhul suudab kirjutaja kirjandi alguses haarata lugeja tähelepanu. Kui põhitees kaldub olema lihtne, siis saab lugeja kirjandist teada ainult teada-tuntud tõdemusi ning see ei ole tema jaoks piisav. Põhiidee ei pea alati olema sõnastatud, kuid lugeja peab aru saama, millise nurga alt hakkab autor teemat analüüsima. (Ehala 2000: 30–37)

1.3.3. Kirjandi teemaarendus

Lugeja saab kirjutise põhiideest aru ainult sellisel juhul, kui see on välja arendatud loogiliselt. Põhiidee lahtiseletamist nimetatakse arenduseks, mida tehakse lõikude abil. (Ehala 2000: 59)

Lõik on teksti põhiüksus, teksti tervikosa ühest taandreast teiseni ning sellesse mahutatakse üldiselt ühe olulise probleemi lahendus. Ta koosneb **tuummõttest** ja **tugimõtetest**, mis seda toetavad. (Hage 2000: 135) Tuummõtted ei pea olema esitatud lause kujul, kuid sellisel juhul peab kirjutaja oma teksti koostama nii, et neid oleks võimalik tuletada tugimõtetest (Hennoste 1998: 10). Lõikude ülesehitamiseks on Hennostele tuginedes kümme võimalust ning neid nimetatakse **lõigu arendustüüpideks**:

- 1) ajaline järgnevus: sündmustik esitatakse ajalises järjekorras;
- 2) tervik, selle osad ja detailid: kõigepealt kirjeldatakse tervikut ning seejärel selle osi, detaile või vastupidi;
- 3) väide ja selle analüüs: analüüsitakse väidet ning arutletakse selle olemuse üle;
- 4) analoogia: vaatlusele võetakse sarnane probleem või nähtus, mille lahenduse abil saab teha üldistusi ka uuritava nähtuse või probleemi kohta;
- 5) võrdlus ja vastandus: nähtusi või probleeme võrreldakse või vastandatakse eesmärgiga leida sarnasusi ja erinevusi;
- 6) definitsioon: defineeritakse mõistet eesmärgiga selle sisu võimalikult täpselt esitada;
- 7) klassifikatsioon: nähtused jagatakse rühmadesse eesmärgiga nende uurimist lihtsamaks muuta;
- 8) põhjus ja tagajärg: arutletakse probleemi üle ning püütakse jõuda selle põhjuste ja tagajärgedeni;
- 9) väide ja näited: esitatakse väide ja selle tõestuseks tuuakse näiteid;
- 10) probleem ja lahendus: esitatakse probleem ja otsitakse sellele lahendust või antakse lahendus. (Hennoste 1998: 10-11)

Lõigu pikkus ei ole üheselt määratletav. Ideaalis on arendus nii lühike kui võimalik ja nii pikk kui vajalik (Ehala 2000: 59). Liialt lühikesed lõigud teevad teksti katkendlikuks ja lugejal on seda raske jälgida, sest nende kasutamine viitab pealiskaudsusele, närvilisusele ja hakitusele (Hage 2000: 135). Erinevalt Ehalast ja Hagest, kes ei esita konkreetset lõigu pikkust, leiab Märt Hennoste (1998: 11), et keskmine lõigu pikkus on viis kuni üheksa lauset.

1.3.4. Kirjandi lõpetus

Martin Ehala sõnul peaks kirjandi lõpetus olema üsna lühike. Selle eesmärk on lugejale korrata, mis oli kirjandi põhiidee ning millest oli kogu eelnevas tekstis juttu. Autor lisab, et sobiv on lõpetuses esitada ka mõni **teemaga haakuv** uudne idee. Seejuures peaks aga uuele teemaarendusele järgnema üks või kaks lauset, sest vastasel korral jääb lugejale lõpetamatuse tunne. (Ehala 2000: 38) Hea lõpetus täidab kolme eesmärki: ta kordab kirjandi põhiseisukohti, pakub veidi uut mõtlemisainet ning lõpetab kirjutatu sujuvalt ja selgelt (Ehala 2000: 63).

Lõpetuse põhitüübid on Hagele tuginedes järgmised:

- 1) kokkuvõte;
- 2) hinnang;
- 3) loogiline lõpp;
- 4) lugu;
- 5) teesid;
- 6) puänt;
- 7) prognoos;
- 8) laenatud lõpp.

Esimesel juhul tuuakse oluline lühidalt välja. Kui kasutatakse hinnangu edastamist, siis esitab autor lõpetuses enda põhjendatud seisukohad, arvamuse. Loogilise lõpu puhul

viiakse mõttearendus kirjandi sisust tuleneva loogilise lõpuni. Seejuures on olulisimaks lõpplause. Neljandal juhul lõpetatakse alguses pooleli jäänud lugu. Teeside puhul esitatakse olulisimad seisukohad punktidenä. Puänt on ootamatu või vaimukas lõpp. Prognoosi puhul osutatakse sellele, et probleem kestab edasi ka tulevikus. Viimasel juhul kasutatakse oma mõtte edastamiseks tsitaate. (Hage 2000: 140) Märt Hennoste esitatud lõpetused on sarnased Hage omadele, kuid siiski võib märgata erinevust. Näiteks ei ole Hennoste prognoosi ja laenatud lõppu nimetanud. Selle asemel on temal *üleskutse*, mida kasutades kirjutaja osutab, et probleem on kestev ning seda on vaja tulevikus hakata lahendama (Hennoste 1998: 12). See on sarnane Hage pakutud prognoosile.

2. KIRJANDITE ANALÜÜS

2.1. Meetod ja materjal

Analüüs algas 200 kirjandi lugemisega, mille käigus koostati tabel 1, kuhu koondati andmed selle kohta, kui palju erinevatel teemadel kirjutati.

Tabel 1. Teemade jagunemine 200 juhuslikult valitud kirjandi vahel

Teema	Kirjandite arv
1. Minu Eesti	22
2. Sotsiaalmeedia mõjust inimsuhetele	43
3. Ühiskonna arengu võti on haridus	16
4. Elu mõte on üksteisele tuge pakkuda. (Iiri vanasõna)	24
5. Igal ajal on oma nägu	5
6. „Kui palju on asju, mida ma ei vaja.“ (Sokrates)	20
7. „Ajaloost õpime seda, et inimene ei õpi ajaloost.“ (Georg Wilhelm Friedrich Hegel)	10
8. Kultuur meis ja meie ümber	6
9. Kuidas kirjandus on mõjutanud minu tõekspidamisi?	12
10. „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse.“ (Theodore Parker)	42

Andmed osutavad, et analüüsitud 200 kirjandis oli populaarseimaks teine teema pealkirjaga „Sotsiaalmeedia mõjust inimsuhetele“. Sel teemal oli kirjutatud 43 kirjandit 200-st. Ainult üks kirjand vähem kirjutati teemal pealkirjaga „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse“ (Theodore Parker). Ülejäänud teemadel kirjutati tunduvalt vähem. Kõige vähem kirjandeid kirjutati kaheksandal (6) ja viiendal (5) teemal („Kultuur meis ja meie ümber“, „Igal ajal on oma nägu“).

Kui otsustati, millal on tegemist tsiteerimisega ja millal mitte, lähtuti järgnevast tsiteerimise definitsioonist: tsiteerimine on kellegi öeldu või kuskil kirjutatu uuesti esitamine sõna-sõnalt. Seejuures pidi tsitaat olema jutumärkides ning tsiteeritav ei

pidanud olema tuvastatav. Sellisest definitsioonist lähtudes leiti 106 tsitaati, mis esinesid 63 kirjandis 200-st. Tsitaatideks loeti ka sellised näited, kus ei ole võimalik tuvastada, kellele tsitaat kuulub, sest siinses töös tsitaatide päritolu ei uurita. Põhirõhk lasub sellel, kuidas on tsitaat lõigu ja põhiteesiga seotud. Näites 5 ei ole lugejale teada, keda õpilane on tsiteerinud:

- (5) *././ On öeldud: „Laeval sadamas on turvaline, kuid mitte selleks pole ta loodud.” Nii on ka inimesega, kes võib end suhtlusportaaliga vaba ja kindlana tunda, kuid mitte selleks pole inimene loodud. ././* (661122 Sotsiaalmeedia mõjust inimsuhetele)

Tsitaadiks ei loetud näiteid, kus kirjutaja oli oma mõtteid esitanud otsekõne abil, nt

- (6) *././ Kindlasti on igal noorel tulnud ette olukordi, kus mõeldakse: „Milleks ema ja isa, nad ei saa minust aru ja ainult keelavad,“ kuid tulevikus mõistetakse, et nende jutt oli puhas kuld. ././* (443054 Elu mõte on üksteisele tuge pakkuda. (Iiri vanasõna))

Selline mõtete edastamise viis, mida on kasutatud näites 6, ei täida tekstis argumendi funktsiooni, mistõttu ei loetudki selliseid juhtumeid tsitaatideks, kuigi nad on paigutatud jutumärkidesse.

Leitud tsitaatidest (106) moodustus materjal, kus olid tsitaadid koos kontekstiga, s.t terve lõiguga, kus tsitaat esines. Seejärel määrati iga tsitaadi puhul, kas see oli lõiguga seotud või mitte. Selle otsustamisel lähtuti sellest, kas tsitaadi kasutamise eesmärk oli arusaadav (tsitaat on argumentatsiooni osa) või arusaamatu/aimatav (tsitaat ei ole argumentatsiooni osa). Sarnaselt on argumente liigitanud ka Schlesinger jt (2001: 20), kes on väljendanud mõtet, et argumendid, mis ei ole argumentatsiooni osaks, on kas täiesti üleliigsed või ei ole neil äratuntavat eesmärki. Argumentatsiooni osaks olevaid tsitaate käsitletakse alljärgnevas analüüsis ka osava sidumise näidetena. Seega selgub näidete analüüsist, kuivõrd on 63 tsitaadikasutajat omandanud pädevused, mille kohaselt „gümnaasiumi lõpetades õpilane oskab argumenteeritult väidelda ././ ning põhjendab oma valikuid ja seisukohti“ (RT 2010).

Ilmnes, et tsitaate kasutati selleks, et

- 1) kindlustada lähtekohta (kirjutaja tahab autori hoiakuid kommenteerida, ta kas nõustub (loob autoriga ühise arusaama) või vastandub autorile);
- 2) kindlustada oma arusaama või hoiakut;
- 3) polemiseerida (kirjutaja toob näiteid nii tsitaadiga nõustumiseks kui ümberlökkamiseks);
- 4) kirjandit lõpetada, teemat kokku võtta;
- 5) kirjandi alguses teemat avada;
- 6) minna üle ühelt mõttelt teisele.

Jaotuse aluseks võetud viis esimest eesmärki tuginesid alapeatükis 1.2.1 esitatud eesmärkidele. Uurimise ajal selgus, et neile lisandus veel üks. Selleks oli tsitaadi kasutamine siis, kui kirjutaja tahtis ühes lõigus minna üle ühelt mõttelt teisele (kuues eesmärk).

Pärast mitmekordset ülevaatamist moodustati tsitaatidest kaks rühma. Esimese neist moodustasid tsitaadid, mis ei osutunud argumentatsiooni osaks (56) ning teise need, mis olid argumentatsiooni osaks (50). Seejärel hakati analüüsima, mis põhjustas esimesena nimetatud näidete puhul selle, et tsitaat ei olnud lõiguga seotud. Tsitaate, mis olid argumentatsiooni osaks, analüüsiti lähtudes kirjandist kui tervikust ning aluseks võeti põhiteesiga seostatus.

2.1.1. Tsitaatide jagunemine uuritud materjalis ja tsitaatide allikad

Selgus, et **teemade lõikes** ei jagunenud tsitaadid sugugi võrdselt. Oli teemasid, millel kirjutades kasutati väga vähe tsitaate ning teisalt ka selliseid, millel argumenteerides oli tsiteerimine üsna sage. Tabelis 2 on välja toodud, kuidas jagunesid tsitaadid kirjanditeemade kaupa.

Tabel 2. Tsitaatide esinemine vastavalt teemale

Teema	Tsitaatide arv
1. Minu Eesti	15
2. Sotsiaalmeedia mõjust inimsuhetele	11
3. Ühiskonna arengu võti on haridus	9
4. Elu mõte on üksteisele tuge pakkuda. (Iiri vanasõna)	8
5. Igal ajal on oma nägu	3
6. „Kui palju on asju, mida ma ei vaja.“ (Sokrates)	4
7. „Ajaloost õpime seda, et inimene ei õpi ajaloost.“ (Georg Wilhelm Friedrich Hegel)	5
8. Kultuur meis ja meie ümber	5
9. Kuidas kirjandus on mõjutanud minu tõekspidamisi?	6
10. „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse.“ (Theodore Parker)	41

Tabelist 1 selgus, et kõige rohkem kirjutati teisel teemal, kuid tabel 2 osutab, et tsitaate selleteemalistes kirjandites enim ei kasutatud. See võib tuleneda sellest, et teemat avati alati enda kogemusest lähtudes. Kõige enam tsitaate leidis kümnendal teemal kirjutatud kirjandites (41). Esimesel ja teisel teemal kirjutatud kirjandites leidis vastavalt 15 ja 11 tsitaati ning ülejäänud teemadel kirjutatud tekstides esines tunduvalt vähem tsitaate. Kõige vähem esines neid viiendal ja kuuendal teemal koostatud tekstides (vastavalt kolm ja neli). Viienda teema puhul on see ootuspärane, sest tabelist 1 selgus, et sel teemal kirjutati vähe kirjandeid (viis).

Ilmnes, et tsitaadid jagunesid **kirjandite kaupa** üsna võrdselt. Leidis ainult üks kirjand, milles oli tsiteeritud viis korda ning üks kirjand, milles oli neli tsitaati. Viimasest pärineb näide 14, mida analüüsitakse allpool. Seostamise aspektist lähtudes ei olnud esimese kirjandi puhul neli tsitaati viiest argumentatsiooni osaks ning üks oli. See lubab järeldada, et kirjutaja tahtis näidata tsitaatide kasutamisega oma lugemust. Kirjand, milles esines neli tsitaati, kinnitas seda arvamust, sest kolm tsitaati ei olnud argumentatsiooni osaks ja üks oli. Viies kirjandis oli kasutatud kolme tsitaati ning ülejäänud kirjandites, kus tsitaati oli kasutatud, esines neid üks või kaks.

Leitud tsitaatide puhul toodi analüüsi käigus välja ka **tsitaadi päritolu**. Üldiselt kasutasid abiturientid tsitaate, mille puhul oli teada ka tsitaadi autor. Seitsmel korral tsiteeriti nii Albert Einsteini kui Arthur Schopenhauerit. Kuuel korral kasutati Lennart Meri tsitaati ja viis korda esines mõne rahva vanasõna. Järgmisi autoreid tsiteeriti kõiki neljal korral: Anton Hansen Tammsaare, Jakob Hurt, Oscar Wilde, Erich Maria Remarque, Toomas Hendrik Ilves. Ülejäänud autoreid tsiteeriti vähem kui neli korda. Mõned tsiteeritavad on järgmised: Louis XV, Paulo Coelho, Jürgen Rooste, Platon, Sokrates, Doris Kareva, Andrus Ansip, John F. Kennedy.

Esines tsitaate, mille autorit ei olnud võimalik tuvastada (4) või oli tsiteeritav mingil määral aimatav, aga siiski teadmata (2). Esimesena nimetatutest kolm esinesid ühes kirjandis. Õppur oli kasutanud selliseid väljendeid: *on öeldud* (2), *öeldakse*, *on tuntud ühtlus*. Tsitaadi allikas on teadmata kahes alljärgnevas näites.

- (7) *././ „Muutes puhtamaks ja ilusamaks ümbruskonda, kus me elame, muutume ka ise,“ – selline on olnud minu moto juba aasta aega. ././* (300017 Ühiskonna arengu võti on haridus)
- (8) *././ Mulle meenub kõige esimene raamat, mille iseseisvalt läbi lugesin. See oli Astrid Lindgreni „Pipi Pikksukk“. Toona, kui ma seda esimest korda lugesin, ei mõistnud ma selle raamatu täit mõtet, kuid ma võtsin omaks suurema osa Pipi Pikksuka tõekspidamistest. **Tänaseni on minu jaoks kõige olulisem:** „Sõpru ei jäeta kunagi hätta, isegi siis, kui sõber on sinu usaldust reetnud.“ ././* (926017 Kuidas kirjandus on mõjutanud minu tõekspidamisi?)

Nii näites 7 kui 8 jääb tsiteeritav tuvastamatuks. Näites 7 esitab autor tsitaadi ning seejärel seob selle tekstiga, kasutades mõttekriipsu, millele järgneb kokkuvõttev lause, mis algab sõnaga *selline*. Märke sellest, kellele tsitaat kuulub, ei ole. Näites 8 jääb lugejale arusaamatuks, kas nii ütles Pipi Pikksukk või on autor raamatu sisu omaloodud tsitaadiga kokku võtnud. Ilmselt on ta selle tsitaadi ise loonud, sest ülejäärgmises lõigus ta kirjutab: *Meenub, et võtsin neist teostest omaks põhimõtte: „Igale probleemile on võimalik leida enda jaoks positiivne lahendus.“* Samamoodi on ta teinud veel kolmaski kord ning see lubab oletada, et tegemist on siiski autori enda tsitaadiga, kuid selles ei

saa täiesti kindel olla. Tundub, et niisugune tsiteerimine on selle kirjutaja eripäraks, kuid siinses töös seda ei analüüsita.

Kümnest teemast nelja puhul sisaldab pealkiri ise juba tsitaati. Abituriendid kasutasid oma kirjandis teise kirjandi pealkirjas olevat tsitaati kolmel korral (iiri vanasõna, Sokrates, Parker – kõiki kasutati üks kord). Kahel korral esines ka seda, et kirjandis kasutati teemas olevat tsitaati (Hegel, Parker). Esimese kolme puhul olid kaks tsitaati argumentatsiooni osaks ja üks mitte. Kui kirjandis oli kasutatud sama kirjandi teemas olevat tsitaati, siis ei olnud see argumentatsiooni osaks, nt

- (9) **Georg Wilhelm Friedrich Hegel on öelnud: „Ajaloost õpime seda, et inimene ei õpi ajaloost.”** Ehkki sõjad ning erinevate usuliste veendumuste poolt põhjustatud lahkkelid eksisteerivad veel tänapäevalgi, olen selle väitega vaid osaliselt nõus, kuna leidub ka mitmeid olukordi, kus minevikusündmustest tõepoolest õppust võetakse. Kuid tihti kajastatakse Hegeli mõtetera pooldavaid põhjuseid uudistes palju rohkem kui neid, mis näitavad, et me siiski suudame oma vigadest õigeid järeldusi teha. /.. / (563054 „Ajaloost õpime seda, et inimene ei õpi ajaloost.“ (Georg Wilhelm Friedrich Hegel))

Tsitaat on näites 9 ebavajalik sellepärast, et seda on kasutatud kirjandi alguses esimese lausena. Kirjandi pealkirjaks ongi esimene lause. Selle kordamine on otstarbetu ja tekitab lugejas tõrget. Alapeatükist 1.3.2 selgus Ehala mõte (2000: 37), et kirjandi algus peaks haarama lugeja tähelepanu. Pealkirja kordamine kohe selle järel ei haara lugeja tähelepanu.

Kõige rohkem kordus Jakob Hurda tsitaat „Kui me ei saa suureks rahvaarvult, peame suureks saama vaimult“ (4). See oli ka ainus tsitaat, mida temalt kasutati. Kolmel korral esines nii Ilvese „Meie homne on meie endi teha“ kui Einsteini „Elu on nagu jalgratas – selleks, et tasakaalu hoida, tuleb edasi liikuda.“ Kahel korral esinesid järgmised tsitaadid: Tammsaare „Tee tööd ja näe vaeva, siis tuleb armastus“, Lennart Meri „Meist igauhest sõltub Eesti püsimine“, Parkeri „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse“, Louis XV „Pärast mind tulgu või veeputus“ ja Karl Ristikivi „Koolitunnistus ei tähenda midagi – alles elus näitab inimene, mis ta tõepoolest väärt on“.

2.2. Tsitaadid, mis pole argumentatsiooni osa

Kui argumenteerija on kogunud mõtteid, millest kirjutada, ning esmased ideed kirja pannud, siis peaks ta seejärel asuma analüüsima, kuidas seostub kogutud materjal teemaga. Üheks võimaluseks, kuidas oletatavat seost tuvastada, on kasutada teksti süsteemi analüüsi (*systems analysis*). Sellist moodust rakendades mõtleb hea kirjutaja sellele, kuidas näeb lugeja teema osadeks jaotatavust, millised need osad on, mis on nende funktsioon ja kuidas on nad omavahel seotud. (Stewart jt 1998: 24) Kuigi analüüsitud kirjandite tausta ei ole siinses uurimuses arvesse võetud, võib teha oletuse, et selles alapeatükis olevate näidete puhul ei ole teksti süsteemi analüüs kirjutajatel õnnestunud või pole seda tehtudki, kuna lisatud näidete puhul polnud tsitaadi eesmärk lõigus arusaadav või oli vaid aimatav. Argumentatsiooni osaks ei olnud **56 tsitaati** 106-st ning analüüsides vaadati, millised aspektid põhjustasid argumentatsiooniga seostamatuse. Selgus, et aspekte oli viis ning need avatakse järgmistes alapeatükkides. Esines neli näidet, kus tsitaat polnud argumentatsiooni osaks mitmel põhjusel ning kuuel korral mõjus tsitaat täieliku võõrkehana, nt

- (10) *././ „Elu on ime, kuid elus pole imesid.” (E. M. Remarque). Kõikidel elusolenditel on mitu põhipunkte ning tahtsamateks võib pidada: ellu jäämise, järglaskonna eest hoolitsemise ja neile oma elu jooksul kogutud tarkuse edastamise. ././ (530030 „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse.“ (Theodore Parker))*

Näites 10 on õpilane valinud tsiteerimiseks küllaltki filosoofilise sisuga mõttekäigu ning ilmneb, et kirjutaja ei ole suutnud seda oma teksti latusalt lisada, sest lugejale jääb arusaamatuks, kuidas seostub tsitaat talle järgneva lausega. Tsitaadi eesmärk jääb arusaamatuks. Kellegi teksti saab arutluseks nimetada ainult siis, kui esitatavad mõtted või väited on omavahel seotud (Meos 2003: 7). Järelikult ei saa seda lõiku iseloomustada kui arutluskäiku, sest see sisaldab kahte seostamata mõtet. Esitades argumente, peab kirjutajal olema selge, mida ta tahab esitatava argumendiga saavutada, sest vastasel juhul ei suuda kirjutaja lugejat veenda (Heinrichs 2013: 27). Selle kirjandi puhul võib oletada, et enne argumenteerima asumist ei ole autor enda jaoks läbi mõelnud, mis on tema kirjandi peamine küsimus. Sellele viitab asjaolu, et kirjandis oli

kaks tsitaati ning kumbki neist polnud argumentatsiooni osaks. Lisaks mõjutab arusaamist segane sõnastus, mis seisneb mitmuse partitiivi asendamises mitmuse genitiiviga (*mitu põhipunkte*) ning ainsuse partitiivi asemel ainsuse genitiivi kasutamises (*tahtsamateks võib pidada: ellu jäämise, järglaskonna eest hoolitsemise ja neile oma elu jooksul kogutud tarkuse edastamise*).

2.2.1. Lõigu tuummõtte välja arendamata jätmine

Mauk ja Metz tõdevad, et argumendi kasutamine ei ole edukas, kui sellega seonduv selgitus või põhjendus on jäänud lühikeseks. Lugejal läheb seetõttu aega, et teksti lugemisega edasi liikuda. (Mauk, Metz 2013: 45) Näites 10 peab lugeja hakkama mõtlema muuhulgas sellele, kas kirjutajal on mõni taotluslik eesmärk, miks on lõik nii lühike (kahelauseline). Siinse alapeatüki esimeses pooles kirjeldatakse näiteid, kus tsitaati sisaldav lõik on samuti liiga lühike, kuid lisaks sisaldab see ka palju erinevaid väljaarendamata mõtteid, mistõttu puudub lõigul tuummõte. Selliseid näiteid oli 13, nt

- (11) *././ Sotsiaalmeediast võime õppida teiste **vigade** läbi. Oscar Wilde on tabavalt öelnud: „Kogemus on nimi, mille igaüks paneb oma **vigadele**.” Praeguseni on sotsiaalmeedia mõjutanud ühiskonda igalt küljelt. Meedial on mõlemat, nii halbu kui häid külgi. ././ (992091 Sotsiaalmeedia mõjust inimsuhetele)*

Tsitaat on näites 11 paigutatud sisulõiku, mis on konarlik ja sisaldab erinevaid mõtteid. Esmalt kirjutab õpilane, et sotsiaalmeediast saab õppust võtta kui vältida teiste tehtud vigu. Selle lause jätab ta lahti kirjutamata ning kasutab ära tsitaadis olevat sõna *viga*, millega püüab siduda tsitaati. Püüdlusele viitab sõna *tabavalt* kasutamine. Pikemalt teemal peatudes tekiks neist kahest lausest suure tõenäosusega terviklik lõik. Tsitaadiga öeldu jääb aga välja arendamata, sest kolmandas lauses tuuakse välja, et sotsiaalmeedia on mõjutanud ühiskonda. Ka neljas lause kätkeb endas uut mõtet (*meedial on mõlemat, nii halbu kui häid külgi*). Viimane lause tekitab lugejas ootuse, et kirjandis jätkatakse meedia heade ja halbade külgede esitamisega. Tegelikult tuuakse pärast seda lõiku välja kaks meedia head külge ning seejärel tuleb kirjandi lõpetus. Järelikult iseloomustab seda lõiku tuummõtte puudumine, mis Stewarti jt järgi (1998: 83) võib

mõjutada argumendi kasutamise edukust. Esitatud näites ei olegi tegemist osava tarvitamisega.

Kümnel korral võis märgata, et lõigu tuummõte jäi välja arendamata, kuna ühes lõigus oli kasutatud nii tsiteerimist kui refereerimist, nt

- (12) *!./ Eestlased on tilluke, aga visa rahvas. Meile on omane **töökus** ja talupoja arukus. Tammsaare on öelnud: „Tee tööd ja näe vaeva, siis tuleb armastus.“ Sageli on just see lause mulle rasketel aegadel abiks olnud ning aidanud oma eesmärkide poole püüelda. Anton Hansen Tammsaare suurteoses „Tõde ja õigus“ soovis peategelane Andres Paas, et lapsed viiksid ellu ta unistuse – süvendada jõge. Indrek, Andrese poeg, tuli hiljem siiski Vargamäele tagasi ja tegi seal „sunnitööd“. Näinud, et Indrek viis kavatsuse ellu, võis Andres rahus surra. Andres rõõmustas enne seda, kui ta eluküünal kustus, sellegi üle, et ta naaber Pearu oli edu saavutanud vaid krutskeid tehes. See teos on mulle suureks eeskujuks ning olen oma eesmäärke saavutanud ainult ausal teel. !./ (450048 Kuidas kirjandus on mõjutanud minu tõekspidamisi?)*

Näitest 12 ilmneb, et liigne viitamine muudele allikatele loob olukorra, kus intertekstuaalse viitega väljendada tahetud mõte jääb välja arendamata. Selline lisamine viib omakorda selleni, et välja arendamata jääb terve lõigu tuummõte. Näites 12 on lõigu teine ja kolmas lause omavahel temaatiliselt seotud (neid ühendab *töökus*). Neile järgneb üks kirjutaja enda lause, misjärel esitatakse lugejale neljalausealine refereering. Sellele järgneb taas üks autori enda lause. Seega on lõigus kokku üheksa lauset, millest viis annavad edasi teise teksti sisu. Esitatud näite puhul on tegemist sama tekstiga, kuid mõlemad väljendada püütud mõtted jäävad napiks. Näiteks jääb mõte, mida on tahetud edastada refereeringuga, napiks, sest refereering kujutab endast selget ümberjutustamist. Näide pärineb kirjandist, kus oli kümme refereeringut ja kaks tsitaati ning ühes kirjandis on nii paljude intertekstuaalsete viidete kasutamine liiast.

Näitest 12 võib järeldada, et ühes lõigus ei tasu kasutada nii refereeringut kui tsitaati. Analüüsi käigus selgus, et mõlema kasutamine ühes lõigus ei põhjusta aga alati põhjendi seostamata jätmist. Juhul, kui kaks intertekstuaalsuse vormi moodustavad vastanduse, on see õigustatud, sest tuginedes erinevatele autoritele, ei ole

argumenteerimine ega retoorika monoloogid (Mauk, Metz 2013: 65; Bredemeier 2002: 16; Grauberg 1996: 83). Vastanduse peaks aga kindlasti lahti kirjutama, mida ei ole tehtud järgmises näites.

- (13) *././ Epp Petrone teos „Roheliseks kasvamine“ rõhub inimeste südametunnistusele, et mõtleksime looduse kui elava peale. Kahjuks enamik meist mõtlevad Louis XV moodi „Pärast mind tulgu või veeuputus“. ././ (453082 Igal ajal on oma nägu)*

Näitest 13 ilmneb, et autor on kasutanud ühes lõigus nii tsiteerimist kui refereerimist ning nende kasutamisega on ta loonud vastanduse. Esinevat saab analüüsida kahest meetodist lähtudes. Esiteks saab seda vaadelda kui formaalloogilise seose kasutamist, mille puhul räägivad kaks väidet teineteisele vastu (Meos 2003: 8). Samuti on Hägg nentunud, et ühele tõendile (siin: argumentile) teise lisamine kaasab selle, et argument muutub tugevamaks. Ta lisab, et üldiselt on tõendid teistega koos esinedes efektiivsemad kui üksi. (Hägg 2003: 45) Sellest ilmneb, et kirjutajal on küll hea idee, kuid see jääb lugejale korrektselt esitamata, sest vastandus on lühike ja lugeja ootab mõttekäigu lahtikirjutamist. Kui lõik oleks pikem ja teema avatud, siis oleks tegemist väga hea näitega tsitaadi sidumisest lõiguga, sest argumentide vastandamist kasutades mõjutatakse lugejat nõustuma ja suunatakse teda autoriga ühisele arusaamisele jõudma (Mauk, Metz 2013: 66). Teiseks saab öelda, et näites 13 on kasutatud tasakaalustavaid argumente (*counterarguments*), mis lükkavad ümber väiteid või seisukohti vastandina neile põhjenditele, mida kirjutaja järgib ehk edasi kannab. Head argumenteerijad kasutavad neid selleks, et näidata teiste seisukohtade puudusi. Näiteks võivad teised seisukohad olla ebaeetilised, põhjendamatud, ebaloogilised või ebapraktilised. (Mauk, Metz 2013: 65) Toodud näitest ilmneb, et Louis XV seisukoht ei ole praktiline ning refereeringuga lükatakse see ümber. Ümberlökkamisele viitab sõna *kahjuks*.

Näidetest 12 ja 13 selgus, kuidas mitme intertekstuaalse vormi kasutamine ühes lõigus põhjustas selle, et tsitaat ei olnud argumentatsiooni osaks, kuid seda ei tohiks võtta vääramatuna. Allpool selgub, et mõningatel juhtudel saab mitut intertekstuaalset viidet ühes lõigus esitada oskuslikult (näide 18).

2.2.2. Tsitaadi seostamatus lõigu arenguga

Siinse alapeatüki näited erinevad eelmises esitatutest selle poolest, et nende puhul võib märgata lõigu tuummõtet. Tuummõtte olemasolust või aimatavusest hoolimata polnud tsitaat kolmeteistkümnel korral argumentatsiooni osaks, sest ei seostunud konkreetse lõigu arenguga. Kõikides nendes näidetes oli tsitaati kasutatud lõigu keskel ning autoriteedi mõte seostus piisavalt kas ainult sellele eelneva või järgneva tekstiga, nt

- (14) *../ Eesmärkide püstitamised muudavad elukäiku ning aja jooksul ka väärtushinnanguid. Näiteks noorena vaeses peres üles kasvanud inimene seab omale eesmärgiks saada tulevikus rikkaks, aidata oma pere ning hiljem ka teisi ühiskonnas raskustes vaevlevaid kodanikke. Hiljem, kui on saavutanud soovitud tulemus, arvatakse sellest vähe olevat ning nõutakse endiselt rohkem. Saksa filosoof, Arthur Schopenhauer on öelnud: „**Me mõtleme harva sellest, mis meil on, et muretseme kogu aeg sellepärast, mida meil pole.**“ Kuid elus tuleb väärtustada just väikseid asju, kuna need moodustavad terviku. Lähedased, hea tervis, söök laual ning usaldusväärsed sõbrad on olulisemad kui palju raha, kuna nad tagavad õnnetunde ning nende olemasolu elus on juba eesmärk omaette. ../ (522036 „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse.“ (Theodore Parker))*

Näites 14 võib kirjutaja argumentatsiooni protsessi järgides aimata, mis on tsitaadi eesmärk – õpilane tahtis lõigus minna üle uuele mõttekäigule, mis kirjeldaks lõigu alguspooles (inimene nõuab alati rohkemat) esitatud mõtet täpsemalt (väärtustada tuleb olemasolevat). Seda võib vaid aimata, sest Schlesinger jt (2001: 104) selgitavad, et lugejal on võimalik kirjutaja selgelt väljendamata jäetud mõtet aimata vaid siis, kui ta järgib selgesõnaliste ehk väljendatud argumentide järjestust tekstis. Esitatud põhjendid on lugejale ainsaks materjaliks, millele tuginedes saab teha oletusi kirjutaja tegelike kavatsuste kohta (Schlesinger jt 2001: 104). Näites 14 on tsitaat justkui kahe selgituse vahel, mis lubabki aimata, et selle abil püütakse minna üle ühelt teemalt teisele.

Lisaks muudab näites 14 lugejale lõigu vastuvõtmise problemaatiliseks autori mõte, et vaesest perest laps tahab täiskasvanuna saada rikkaks ning kui see on saavutatud, siis usub kirjutaja, et seesama kunagine vaene laps tahab veel enamat. Autor on esitanud vaieldava mõttekäigu. Hägg on nentunud, et vaieldavate faktide lisamine muudab

vastuvõtjale kahtlaseks kogu argumentatsiooni, sest üks liialt vaieldav fakt muudab kehtetuks ka kõik esitatud kindlad tõendid (Hägg 2003: 46). Olgu vaieldavusega kuidas on, Schopenhaueri mõte haakub piisavalt sujuvalt ainult sellele eelneva tekstiga, milles puudutab autor just seda teemat, mida tsitaat endas kätkeb: inimene ihkab seda, mida tal pole.

2.2.3. Tsitaadiga uue mõtte sissetoomine lõpetuses

Argumentatsiooni lõpetamise puhul on oht, et lõpetus ja eelnevalt esitatud argumendid ei ühti omavahel piisavalt või puudub seos täielikult (Heinrichs 2013: 146). Sellist olukorda ilmestab Heinrichsi järgi (2013: 146) näide, kus argumentidega ei jõuta loogilise lõpetuseni – argumentidest saab järeldada midagi muud, kui on esitatud lõpetuses. Selliseid näiteid, kus lõpetuses loodi tsitaadiga ebaloogiline lõpp või toodi sisse sootuks uus teema, oli kuus. Tsitaadi kasutamise eesmärk oli neil puhkudel ilmselt teema lõpetamine. Teoreetilise osa alapeatükist 1.3.4 ilmnes, et see on Hage arvates igati aktsepteeritav lõpetuse tüüp. Samasugust seisukohta jagab ka Egon Werlich, kes on esitanud üldised teksti lõpetamise võimalused. Nendeks on tagasipöördumine alguse juurde, ootamatu lõpp, teema kokkuvõtmine, juhendamine ja tsitaadi kasutamine (Werlich 1983: 247–250). Näeme, et Hage ja Werlich nimetavad mõlemad lõpetust, kus kasutatakse tsitaati.

Heinrichsi (2013: 146) mõttekäiku, mille kohaselt tekstis esitatud argumendid ja lõpetus pole sageli omavahel piisavalt loogiliselt seotud, iseloomustab aga järgmine näide:

- (15) *././ Niisiis – me napilt saavutasime iseseisvuse, oleme alati Euroopa poole püüelnud, peame hoidma valvsat pilku julgeolekul, populismil, eurol ning on aeg teha oma hääl kuuldavaks Euroopas. Valitsemine peab olema tõhus. Platon on öelnud: „**Häid inimesi, kes ei huvitu poliitikast, karistatakse sellega, et neid hakkavad valitsema neist halvemad mehed.**“ (992119 Minu Eesti)*

Näites 15 on tegemist sellise tsitaadiga, mis toob kirjandi lõpetuses sisse uue teema (valitsevad halvemad riigimehed), mida kirjutaja enam ei ava. See seostub küll

poliitikaga, mida on kirjandis käsitletud, kuid toob siiski sisse liialt uue tahu. Selline lõpetamine ei ole kirjandis aktsepteeritav, sest esiteks on Iisa jt nentunud, et ei peeta heaks tooniks, kui lõpetusse lisatakse uus teema (Iisa jt 1997: 243, viidatud Lepajõe 2011: 73 järgi). Teiseks on Martin Ehala (2000: 38) välja toonud, et kirjandi lõpetuses võib sisse tuua teemaga haakuva uudse probleemi, kuid sellele peab järgnema veel üks või kaks lauset, et ei tekiks imelikku ja ootamatut lõpetamist. Näitest 15 aga ilmneb just vastupidine ning seetõttu ei teki lugejal tunnet, et kirjand on lõpetatud.

2.2.4. Tsiteerija ja tsiteeritava häälte eristamatus

Kahel korral ei olnud tsitaat tekstiga seotud, sest tsiteeritava ja kirjutaja hääled ei eristunud teineteisest, nt

- (16) *././ Tegelikuses õnnestub vähestel inimestel oma eesmärgini jõuda. **Nad** põrkuvad peagi tagasi raskuste ees, mida elu **nende** teele saadab. Kui **nende** eesmärgi saavutamise plaanid ei täitu, arvavad **nad**, et eesmärgi saavutamine on võimatu. Sellepärast loobuvad **nad** oma unistustest ja hakkavad käituma nagu kõik teised neid ümbritsevad inimesed. **Nad** muutuvad osakeseks hallist massist, kes ei julge enam unistada. Oscar Wilde on öelnud: „Enamik inimesi on teised inimesed. **Nende** mõtted on teiste arvamused, **nende** elu on teiste jäljendamine.“ **Nad** mitte ei ela vaid eksisteerivad. Aga kui **nad** kord surevad, siis unustatakse **nad** peagi. Enamik inimesi saadab oma elupäevad looja saavutamata midagi ja aitamata kaasa ühiskonna arengule. ././ (431116 „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse.“ (Theodore Parker))*

Näites 16 ei eristu lugeja jaoks piisavalt hästi tsiteeritava ja tsiteerija hääle. Pole aru saada, mis on Wilde'i mõtte esitamise eesmärk. Iga mõtte, mis teksti lisatakse, peaks seostuma ülejäänud tekstiga nii, et lugejal ei tekiks tõrget, mille tulemusel ei saa argumentatsiooni vastuvõtja liikuda teksti lugemisel edasi, vaid peab peatuma ühel kohal, et selles selgusele jõuda (Mauk, Metz 2013: 45). Esitatud näite puhul aga lugeja takerdub, sest peab pikemalt uurima, kus on autori ja kus tsiteeritava mõtted, sest autor on liialdanud asesõna *nad* kasutamisega. Järelikult ei ole argumenti osavalt seostatud, kuna selle eristamine kirjandi autori tekstist on keeruline.

2.2.5. Pealkirjas oleva tsitaadi kordamine kirjandis

Mauk ja Metz (2013: 204) leiavad, et kirjutaja peaks mõtlema, kuidas aitab esitatav argument lugejal midagi avastada või mõista. Kahel korral oli argumenteerija selle vastu eksinud ning tsitaadi lugemisega ei kaasnunud lugejale avastust. Neil juhtudel oli kirjandi pealkirjas olevat tsitaati kasutatud kas kirjandi alguses (vt näide 9) või lõpetuses, nt

- (17) *././ Tsiteerides Theodore Parkerit: „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse.“*
Elumõtte otsinguil kraabime kevadise kulu alt välja rohelise muru, leiame oma unistused ja otsustame need kindla eesmärgina ellu viia. Elu on täpselt nii lihtne ja lilleline kui me selle enda jaoks mõtleme. Kui igäüks elab iseenda jaoks, siis jaksab ta kauem. Kõik suudavad, kui nad endasse siiralt usuvad. (591137 „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse.“ (Theodore Parker))

Näites 17 on tsiteeritud kirjandi pealkirjaks olevat tsitaati kirjandi lõpetuses, kuid pealkirjaks olevat mõtet oleks saanud ka oma sõnadega edasi anda, mis oleks Martin Ehalale tuginedes otstarbekam. Nimelt nendib Ehala (2000: 38), et lõpetuses võiks uuesti välja tuua kirjandi põhiidee, aga erinevas sõnastuses kui kirjandi alguses. Esitatud näites on kirjutaja põhiidee, milleks ongi kirjandi pealkiri, esitanud tsitaadina nii, nagu ta esineb kirjandi pealkirjas. Selline kordamine ei jäta lugejale head muljet, sest annab aimu kirjutaja väljendusvaesest keelest. Gümnaasiumi riiklikus õppekavas on pädevuste osas selgitatud, et „gümnaasiumi lõpetades õpilane kasutab korrektset ja väljendusriikast keelt, oskab argumenteeritult väidelda“ (RT 2010). Tsitaadi kordamine siinkohal ei tõesta aga õpilase keele väljendusrikkust, kuna tekstist ei selgu ühtegi põhjust, miks peaks tsitaati lõpetuses uuesti kasutama. Pigem peaks siinkohal kirjandi pealkirja kordama refereeringuna, kuna tsitaadiga on lugeja juba tuttav. Sellisel juhul näitaks õpilane rohkem välja ka teist pädevust, mille kohaselt „gümnaasiumi lõpetades õpilane mõtleb loovalt“ (RT 2010).

Juba varem esitatud argumendi uuesti teksti lisamine seostub siinkohal Häggi mõttekäiguga. Autor selgitab Cicero leiutatud võtet *incrementum*. See seisneb selles, et

argumenteerija esitab oma argumendid „allapoole“, misjärel läheb ta tagasi algargumendi juurde. Nõnda muutub algargument lõovamaks. (Hägg 2003: 47) Kui kirjandis, kust pärineb näide 17, oleks argumentidega liigutud „allapoole“ ning siis esitatud Parkeri mõtte, siis oleks tegemist osava argumenteerimisega. Kui aga kirjandit vaadata, siis ilmneb, et seda ei ole tehtud.

2.3. Tsitaadid, mis on argumentatsiooni osa

Argumentatsiooni osaks olid **50 tsitaati** 106-st. Siinses alapeatükis on neid analüüsitud lähtuvalt kirjandi põhiteesist, s.t vaadatud, kuidas on tsitaat, mis osutus lõiguga seotuks, ühendatud põhiteesiga. Argumendi seos põhiteesiga on oluline, sest Merle Kaldjärv (2007: 31) võrdleb argumentatsiooni templiga, kus pühakoja aluseks peetakse väidet ehk teesi, trepiastmestikuks on selgitus või eeldus, sammaste funktsiooni täidavad argumendid ning templi katuseks nimetatakse järeldust.

Põhiteesi esitasid õppurid kirjandi alguses ning enamasti oli see vormistatud kirjandi algust lõpetava küsimusena. Seega oli enim kasutatud sellist alustamise tüüpi, kus seatakse üles probleem (vt alaptk 1.3.2). Kersti Lepajõe (2005: 64) arvamuse kohaselt on selline kirjandi alguse ülesehitamine üsna tavaline retooriline võtte.

Analüüsitavad näited jagunesid erinevatesse rühmadesse. Alljärgnevad alapeatükid tuginevad järgmisele tsitaatide jaotusele:

- 1) kirjandi alguses (9) või lõpetuses esinevad tsitaadid (6);
- 2) tsitaadid, mis on seotud lõiguga, aga mitte põhiteesiga (5);
- 3) tsitaadid, mis on seotud nii lõigu kui põhiteesiga (24);
- 4) arusaamatu põhiteesiga kirjandite tsitaadid (6).

Esimesse rühma kuuluvaid tsitaate on analüüsitud eraldi alapeatükkidena, kuna selgus, et kirjandi alguses ja lõpetuses kasutatakse tsitaate erineval eesmärgil.

2.3.1. Kirjandi alguses esinevad tsitaadid

Perelman ja Olbrechts-Tyteca (1971: 177) tõdevad, et tsitaat kuulub lisatavasse teksti vaid siis, kui see ei täida oma tavalist funktsiooni (seisukoha toetamine autoriteetse mõtte kaalukusega). Siinse alapeatüki näidetes ei ole tsitaati kasutatud lähtudes selle tavalisest funktsioonist, mistõttu on tegemist õnnestunud tsitaadikasutustega. Võis täheldada, et intertekstuaalsete alguste puhul paigutati tsitaat kirjandi algusse põhiteesi ette, s.t tsitaadi abil liikusid õppurid oma tekstis kirjandi põhiteesini (näide 18). Nii toimiti kaheksal korral. See on igati oskuslik tsitaadi kasutamine kirjandi alguses, sest ka Mauk ja Metz (2013: 235) on selgitanud, et teksti algus tähendab liikumist põhiteesini. Lisaks kirjutab Ehala (2000: 37), et ükskõik, millist tõmbenumbrit kirjutaja kirjandi alguses kasutab, peab see olema seotud kirjandi põhiteesiga. Jõudes tsitaadi abil põhiteesini, täidavad õppurid nimetatud autoriteetide nõuannet ning seostavad tsitaadi kirjandi põhiteesiga.

Näitest 18 saab võtta eeskjuju, kui tahetakse kasutada tsitaati kirjandi alguses ja selle abil liikuda põhiteesi esitamise suunas.

- (18) *Eesti iseseisev ja demokraatlik vabariik sai mullu veebruaris 93 aastat vanaks. Aastasadu oleme pidanud kannatama võõrvõimude all, kuid tänu eestlaste sügavale veendumusele, et meie isamaa saab taas vabaks, vabanesime viimati 1991. aastal nõukogude okupatsioonist. Meil on olnud nii häid kui ka halvemaid aegu ja nagu ütles Lennart Meri oma teoses „Hõbevalgem“: „**Olukord on sütt, kuid see on meie tuleviku väetis.**“ Jakob Hurda loosung: „**Kui me ei saa suureks rahvaarvult, peame suureks saama vaimult**“ võiks iseloomustada tuleviku-Eestit. Eesti seisab muutuste lävel. /../
(520062 Minu Eesti)*

Näide 18 on eeskujulik, sest ühe tsitaadi asemel on suudetud osavalt ühte lõiku tuua lausa kaks tsitaati nii, et väljendada püütud mõtte ei jää hoolimata mitme intertekstuaalse viite kasutamisest välja arendamata. Eespool selgus, et juhul, kui kasutada ühes lõigus kahte intertekstuaalset viidet, peavad nad olema millegi poolest vastandavad. Esitatud näites viitab üks tsitaatidest olevikule, teine iseloomustab kirjutaja sõnul tulevikku ning

võib märgata, et siduvaks on siin *tulevik*. Sellele viitab lause *Eesti seisab muutuste lävel*, mis ongi selle kirjandi põhiteesiks. Olevikule keskenduva argumendi esitamine tagab osava veenmise, sest Mauki ja Metzi järgi (2013: 340) peavad põhiteesid, mis on üles ehitatud tulevikule, endas kätkema jälgi ka minevikust ja olevikust. Tulevik põhineb minevikul ja olevikul ning selle käsitlemine täiesti omaette seisva ajavormina ei mõjuta lugejat, sest puudub kontekst. Toodud näites ei ole autor tulevikule tugineva põhiteesi esitamisel konteksti kõrvale jätnud, mistõttu ongi tegemist osava veenmisega.

Kui eelmises näites (18) kasutati tsitaati, et jõuda sellega põhiteesini, siis näites 19 on tegemist sellise tsitaadi kasutamise juhuga, kus see on teksti lisatud põhiteesi sõnastamiseks. Selliseid näiteid rohkem ei esinenud.

- (19) *Lennart Meri on kord sõnanud, et Eesti on kallis ja kulukas riik, kulukas tema kodanike rahakotile ja kallis tema kodanike südamele. Eesti on tõesti meile kõigile kallis, lausa hindamatu. Seepärast sõltubki Eesti tulevik meist endist: kuidas me teda juhime, kuidas me teda kaitseme ja kuidas me tema eest hoolitseme. **Juhindudes** president Toomas Hendrik Ilvese sõnadest; „Meie homne on meie endi teha,” jõuame me kord sinnamaani, kus vaev, mis riigi ehitamisele kulunud, jääb mitmekordselt alla rõõmule ja uhkusele, mida tunneme endi südames? /../ (992113 Minu Eesti)*

Abiturient alustab oma kirjandit refereeringuga ning jätkab seejärel tsitaadiga. Tsitaati sisaldava lause struktuur on konarlik, kuid lugeja mõistab, et autor esitab tsitaadi kujul küsimuse, mis on selle töö põhiteesiks. Toodud näites on õpilane võtnud tsitaadi lähtekohaks, mille abil kindlustada oma arusaama. Sellele viitab tsitaati sisaldava lause algus (*juhindudes...*).

2.3.2. Kirjandi lõpetuses esinevad tsitaadid

Otstarbekas on enne lõpetuse kirjutamise juurde asumist üle vaadata kogu eelnev tekst ning välja korjata iga lõigu põhiidee. Väljakorjatud ideedele tuginedes saab üles ehitada korrektse lõpetuse, mis võtab kokku kogu teksti. (Stewart jt 1998: 37-38) Siinse

alapeatüki näidetest ilmneb, et mõni töö peegeldab selle meetodi rakendamist (näide 21), kuid teisalt on ka näiteid, kus kirjandi lõpetus võtab kokku vaid osa tekstist, nt

- (20) *././ Tehnoloogia on muutnud suhtlemise teenuseks, mida pakutakse läbi interneti. Suheldakse sõnade ja kirjadega. E-mail, MSN on populaarsed vahendid. Kellel on mikrofon, suheldakse hääle teel. Programmid nagu Skype, Ventrilo, Mumble, Teamspeak. Suuremas osas kõik tasuta ja kätte saadavad. Kellel kaamera, videode ja piltide teel. Lisaks suhtlusportaalidele on olemas mitmeid erinevaid kommunikatsioonivahendeid. Meile küll antakse võimalus suhelda peaaegu ükskõik kellega, ükskõik kust kohast, kuid alati jääb puudu üks tähtis faktor – füüsiline kontakt. Et teise inimesega tõeliselt suhelda, peame teda näha saama oma silmaga ning katsuda. Meile on antud see võime, et hinnata teiste inimeste olemust ja soojust. Ükski virtuaalne maailm seda anda ega asendada ei suuda. „See on õdvastavalt ilmne, et tehnoloogia on ületanud meie inimlikkuse.“ (Albert Einstein) (513018 Sotsiaalmeedia mõjust inimsuhetele)*

Näites 20 on kokku võetud vaid osa kirjandist, sest autor on tekstis toonud välja sotsiaalmeedia miinused, kuid nende varjus võib märgata ka plusse (näiteks ei pea inimesed internetis suheldes muretsema oma välimuse pärast). Lõputsiitaat jätab aga kõlame ainult miinused.

Seevastu esineb ka näiteid väga õnnestunud sidumistest. Nende puhul seostub lõpetuses kasutatud tsitaat lõpulõigu ja kirjandi põhiteesiga ning täidab suurepäraselt oma eesmärki kirjandit kokku võtta, nt

- (21) *././ Eesmärkide püstitamisel tuleks arvestada enda võimete ning ümbritsevate inimestega, kuid mitte lasta end liialt mõjutada välistel teguritel. Samuti tuleb silmas pidada, et millegi saavutamiseks tuleb sageli teha ohverdusi ning vastu võtta tagasilööke. Siiski usun ma, et kui inimene midagi väga soovib ning selle nimel pingutab, on ta võimeline oma unistused täide viima. „Ka kõige aeglasemgi inimene, kes ei kaota eesmärki silmist, liigub küremini kui see, kes hulgub ringi sihita.“ (G. E. Lessing) (303042 „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse.“ (Theodore Parker))*

Tsitaat lõpetab näites 21 kirjandit ning sobib selleks ideaalselt, sest tsitaadist ilmneb see, mis kajastub ka kirjandi pealkirjas („Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse“).

Kirjandil on kaks põhiteesi (*Kuid mida tuleks eesmärkide püstitamisel arvestada ja mida negatiivset võib nende poole pürgimine kaasa tuua?*) ning lõpetusest ilmneb, et tsitaat on osavalt seotud mõlema põhiteesiga.

2.3.3. Tsitaadid, mis on seotud lõiguga, aga mitte põhiteesiga

Igas lõigus peaks olema tuummõte ja seda toetavad tugimõtted (vt alaptk 1.3.3). Tuummõtte funktsioon on olla justkui miniteesiks, mis kontrollib kogu lõigu asjakohasust ja seostatust (Stewart jt 1998: 83). Seega näitab see, kuidas on lõik seotud kogu teksti põhiteesiga. Siinses alapeatükis esitatud näidete puhul võis täheldada, et kirjandite lõigud sisaldasid üldiselt tuummõtet, kuid sellest hoolimata ei olnud põhitees ja lõikudes esitatud põhjendid omavahel seotud. Seega puudus eeldus (*assumption*), mis on loogiline seos põhiteesi ja seda toetavate argumentide vahel (Mauk, Metz 2013: 77). Mõnikord on väidet ja tõestust siduv loogika tekstis selgelt väljendatud, teinekord mitte. Kolmandal juhul on see esile toomata. (Mauk, Metz 2013: 77; Arutlev... 2008: 89) Loogiline seos tsitaadi ja põhiteesi vahel jäi esile toomata viiel korral, nt

- (22) *././ Kindlasti üheks edu põhjuseks on liitumine erinevate organisatsioonidega. Liitumine NATO-ga on toonud meile hulga toetusi kui ka kohustusi. Seda saab võrrelda abieluga. Arthur Schopenhauer on öelnud: „Abielu tähendab õiguste vähendamist poole võrra ning oma kohustuste kahekordistamist.“ Me saame küll toetuseid, kuid peame järgima Euroopa Liidu seaduseid ning aitama ülal pidada võlakriisi langenud Kreekat, Irimaad ning Portugali. ././ (981057 Minu Eesti)*

Näites 22 on autor suutnud jääda originaalseks ning seeläbi seostanud tsitaadi oma mõttekäiguga väga osavalt. Ta on avanud sellise tahu, mille peale pole lugeja ilmselt varem tulnud ning seetõttu on argumenti kasutatud oskuslikult (Mauk, Metz 2013: 204). Ta võrdleb oma arutluses Eesti liitumist erinevate organisatsioonidega abiellu astumisega. Kirjutaja ei ole võrdlust jätnud ühelauseliseks, vaid lisanud tsitaadile järgnevas tekstis, kuidas on Eesti kohustused suurenenud. Kohustuste suurenemist on väljendatud ka tsitaadiga. Autor on seeläbi loonud täiesti uue käsitluse konkreetsetes lõigus. Näite teeb eriliseks ka moment, et kirjandis polnud sõnastatud põhiteesi, kuid

kirjandit lugedes koorus välja, mis see on. Mauki ja Metzi järgi on kirjutaja toiminud õigesti. Autorite sõnul õpetatakse koolides, et põhiidee tuleb lisada kirjutise esimese lõigu lõppu, kuid see ei ole nende hinnangul oluline ning põhitees ei pea olema sõnastatud. See võib tekstis esineda ka kaudselt. (Mauk ja Metz 2013: 198) Kirjandite analüüsimisel rohkem selliseid olukordi ette ei tulnud – põhitees oli kas sõnastatud või jäetud sõnastamata nii, et seda polnud võimalik ka aimata. Selle kirjandi põhitees (*Mis on Eesti edukuse taga?*) kätkeb endas arutlust konkreetse poliitilise fenomeni üle. Selliste põhiteeside puhul esitatakse küsimus, millega kirjutaja püüab esitada erinevaid võimalusi, mis midagi põhjustas, mis on millegi taga või miks miski juhtus. (Mauk, Metz 2013: 188) Selles kirjandis püütigi selgitada, mis tõi kaasa Eesti edukuse. Lõigu esimene lause toetab põhiteesi, kuid ülejäänud tekst lõigus keskendub hoopis NATO-ga liitumise miinustele. Siinkohal ei ole sellise tahu esitamine sugugi asjakohane kirjandi põhiteesist lähtuvalt.

Näites 23 võib aimata, kuidas on püütud tsitaati siduda põhiteesiga, kuid see ei ole siiski õnnestunud:

- (23) *././ Kahjuks mõned meie seast ei näe tagasihoidlikkuses midagi positiivset, ei nähta, et stabiilse riigi aluseks ongi rahumeelsus, seetõttu on meid süüdistatud osavõtmatuses valitsemisprotsessides. Arvan, et sellised süüdistused on alusetud, sest ei ole tark tegu mõtlematult poliitikasse tormata esimese ebaseaduse tõttu, **juba vanad eestlased armastasid öelda: “Tark ei torma.”** ././ (470010 Minu Eesti)*

Näites 23 kirjutab õpilane, et eestlased on oma loomult sellised, et ei lähe tänavale streikima, vaid demonstreerivad oma vastumeelsust näiteks internetis. Ta lisab, et osa inimestest peab sellist lahendusviisi (tagasihoidlikuks jäämist) negatiivseks. Kirjutaja ise arvab vastupidi ja seetõttu on tsitaadi eesmärk näidata enda arvamuse õigsust. Seejuures võib selle näite puhul märgata asjaolu, mida selgitab Hägg. Autor nendib, et mõtteid aitab teaduslikumaks muuta see, kui seostada nad mõne tuntud nimega. Ta on lisanud selgituseks näite, mis algab sõnadega *Juba Platon uuris...* (Hägg 2003: 55) Ka näites 23 on kasutatud sama võtet ning see on õnnestunud, sest n-õ tavaline lause on muudetud teaduslikumaks ja usaldusväärsemaks. *Juba vanad eestlased* annab lausele

allika, mis pole konkreetne ja kontrollitav, kuid täidab siiski allika funktsiooni. Tsitaat on osavalt lõiguga seotud, sobib selle lõigu lõppu ja arutlusele punkti panemiseks. Lõigus selgitab õppur, kuidas Eesti on nii kaugemale jõudnud, kuid ei vasta põhiküsimusele, mille esitas kirjandi alguses (*Kuhu siis edasi pürgida, mis on veel saavutamata?*) Võib oletada, et eesmärk on lugejale selgitada, et ka edaspidi tuleb jääda tagasihoidlikuks, kuid sõnaliselt seda välja pole toodud. Seega on tsitaat seotud osavalt konkreetse lõiguga – ta on sobilik seda kokku võtma, kuid vaadates kirjandit kui tervikut, ei saa öelda, et see oleks osavalt seotud kirjandi põhiteesiga. Tsitaadi kasutamisega ei selgitata, mis on Eestil veel saavutamata.

2.3.4. Tsitaadid, mis on seotud nii lõigu kui põhiteesiga

Kui analüüsi käigus selgus, et 56 tsitaati 106-st ei olnud argumentatsiooni osaks, siis võis arvata, et allesjäänud tsitaatide sidumisel esineb samuti erinevaid probleeme. Seda ootust kinnitas teadmine, et õppematerjalides pole tsitaadi sujuvat sidumist käsitletud. Küll aga selgus lähemal vaatlusel, et 24 tsitaati olid seotud nii lõigu kui kirjandi põhiteesiga. Seejuures võis märgata, et osa kirjutajatest suutis tajuda, milline tsitaat sobib olukorda suurepäraselt ilmestama. Nagu kirjutab Bredemeier: „Tabav tsitaat õigel ajal on kulda väärt...” (2002: 40). Tabava tsitaadiga õigel ajal on tegemist näites 24.

- (24) *././ Kahjuks on tänapäeva koolisüsteemi suureks puuduseks ka liigne eliidi poole püüdlamine. Eriti hästi ilmestub see väikeste laste koolikatsetes, milleks vanemad neid usinalt treenivad. Algkoolist peaks laps omandama pigem sotsiaalsed kui kõrged akadeemilised võimed, ühiskond aga paistab soovivat vastupidist. Veel häirib mind sealjuures suhtumine sporti. Lastele sisendatakse, et on tähtis teha trenni ja olla tugev, kuid samas ei ole kool nõus spordipäeva korraldamisega tundide ajast, spordiringid on tasulised ja vanemad lubavad õue palli mängima vaid siis kui kodused tööd on tehtud. Tegelikult on terve füüsis ju sama tähtis kui teadmised ja neid peaks ka võrdselt arendama, kuid tendentsiks on see, et akadeemilised õpingud peavad tulema enne füüsilisi. Pooldan kahekordset olümpiahõbedat sõudmises ja värsket riigikogu liiget Jüri Jaansonit seisukohal, et treeneritöö ja õpetajatöö tuleks võrdsustada ja seda ka palga suhtes. Väga õige on Georg Lurichi ütlus: „Terves kehas terve vaim. Täiuseni arendatud vaim viletsas, kõdunevas kehas on nagu liiva peale ehitatud loss.“ ././*

(580071 Ühiskonna arengu võti on haridus)

Autor toob näites 24 kooliharidussüsteemi osas välja kaks puudust, mis teda häirivad. Teist vajakajäämist on ta ilmestanud ühe refereeringu ja tsitaadiga. Kirjandil on kolm põhiteesi (*Kelle selle seisukohalt on selline arvamus kasulik? Kas praegune hariduskorraldus on parim? Mis võiks olla teisiti?*), millest esimesest pole võimalik sõnastuse pärast aru saada, sest kirjandi algusest ei selgu, mida on mõeldud sõnade *kelle* ja *selle* all. Küll aga seostub esitatud lõik kolmandana toodud teesiga. Autor leiab, et õpilaste füüsilist vormi on vaja arendada.

Näites 24 on täidetud tingimust, et iga lõigu tuummõte peaks üles ehitama kogu lõigu idee, mis peaks heas tekstis avama põhiteesi mingit aspekti (Stewart jt 1998: 83). Seda õpetust oli järgitud ka teistes näidetes, nt

- (25) *././ Inimese maailmavaadet kujundab ka teda ümbritsev keskkond. Meie ümber olevad inimesed, traditsioonid, ühiskond ja üldsuse arvamus on kindlasti meie tõekspidamiste olulised mõjutajad. Mai Loog kirjeldab oma raamatus žanr „Minu Tai“ üksikasjalikult Tai elanike väärtushinnanguid ning mõttemaailma. Sealses ühiskonnas ei peeta tähtsaimaks rikkust, edukat karjääri ja kõrget haridust, sest seda tailastel enamjaolt polegi. Küll aga hindavad nad oma kultuuri, loodust ja inimestega suhtlemist. Sellest lähtuvalt kujunevad nende eesmärgid elus. Sain ka ise hiljuti võimaluse külastada Tai riiki ning veendusin, et sealsed väärtushinnangud erinevad lääne omadest totaalselt. Kumbagi poolt ei tasu aga hukka mõista, need on lihtsalt kaks erinevat maailma. **Ka saksa riigimees Konrad Adenauer on öelnud: „Me kõik elame sama taeval all, kuid meil kõigil ei ole sama silmapaar.“ Nüüis kujuneb meie elu mõte vastavalt sellele, kes ja mis meid ümbritseb. ././ (079032 „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse.“ (Theodore Parker))***

Näites 25 viitavad *ka* ja *niisiis* sellele, et autor püüab tsitaadi abil oma mõtet kinnitada, sellele alust anda. Tsitaat sobib suurepäraselt. Ka lõik on oskuslikult üles ehitatud, sest selle esimene ja viimane lause loovad terviku. See, mida lõigu alguses selgitati, leiab kõlapinda nii lõigu sisus kui seda kokkuvõtvas lauses. Tsitaadi kasutamisega annab kirjandi autor vastuse põhiteesiks olevale küsimusele (*Kuid mis siis kujundab inimese elu mõtte ja eesmärgid?*).

On õppureid, kelle kirjutisest kumab igal moel läbi, et tegemist ei ole tugeva kirjandikirjutajaga, kuid mingil moel õnnestub neil tekstis luua olukord, kus tsitaat seostub nii lõigu kui põhiteesiga, nt

- (26) *././ Mulle meenub kõige esimene raamat, mille iseseisvalt läbi lugesin. See oli Astrid Lindgreni „Pipi Pikksukk“. Toona, kui ma seda esimest korda lugesin, ei mõistnud ma selle raamatu täit mõtet, kuid ma võtsin omaks suurema osa Pipi Pikksuka tõekspidamistest. Tänapäevani on minu jaoks kõige olulisem: „Sõpru ei jäeta kunagi hätta, isegi siis, kui sõber on sinu usaldust reetnud.“ ././ (926017 Kuidas kirjandus on mõjutanud minu tõekspidamisi?)*

Kinnitust sellest, et tegemist pole tugeva kirjutajaga, saame näiteks sellest, et lugejale jääb arusaamatuks, kas Pipi Pikksukk ütles seda täpselt niimoodi või on autor raamatu sisu omaloodud tsitaadiga kokku võtnud. Aimu nõrgast kirjutajast annavad ka allikavalik ning asjaolu, et kirjandis oli 21 lõiku, millest viis olid ühelauselised, neli kahe- või kolmelauselised ning nelja- ja viielauselisi lõike oli vastavalt kuus ja kaks. Tsitaat on seotud nii lõigu kui põhiteesiga (*Kas vastavalt lugemis eelistustele on muutunud ka minu tõekspidamised?*), sest autor räägib tõekspidamistest, mis muutusid vanusega. Seega ilmneb, et kirjutaja võib olla nõrk, lõik lühike ja tsitaadi autor arusaamatu, kuid sellest hoolimata on võimalik tsitaati lõigu ja põhiteesiga üsnagi hästi siduda. Oluline osa on siin ilmselt ka valitud teemal, mida on avatud isiklikust vaatepunktist lähtuvalt.

2.3.5. Arusaamatu põhiteesiga kirjandite tsitaadid

Teksti põhitees on see, mis annab kirjutisele kuju ja mõtte ning sellele tuginedes ehitatakse üles kogu tekst, mis jääb sissejuhatuse ja lõpetuse vahele (Stewart jt 1998: 57-58). Siinse alapeatüki näidete puhul võib öelda, et kirjandid, kust need pärinevad, ei sisaldanud endas lugejale arusaadavat põhiteesi. Sellest tulenevalt tekib küsimus, millest lähtudes need tekstid kirjutati. Sellele vastust anda ei ole võimalik. Küll aga saab oletada argumenteerimise käiku. Nimelt mõtleb Maukile ja Metzile (2013: 154)

tuginedes hea argumenteerija enne argumenteerima asumist läbi, kuidas tema esitatavad argumendid muudavad võimalikud vastuargumendid tähtsusetuks. Selleks peab ta endale selgeks tegema, millised on võimalused käsitletava teema kajastamiseks ning sellest lähtuvalt esitama ka põhjendid. (Mauk, Metz 2013: 154) Siinses alapeatükis esitatud näidete puhul ei ole aga kirjandi autorid enne argumenteerima asumist läbi mõelnud, milliseid võimalusi teema käsitlemiseks on. See järeldus tugineb asjaolule, et kirjand, millel puudub lugejale arusaadav põhitees, ei saa olla läbimõeldud argumenteerimise tulemuseks. Seost põhiteesiga ei saa selgitada järgmises näites.

- (27) *././ Antud hetke nimetan ma hääbumisajastuks. Paleuseks on individualism kõige äärmuslikumas vormis. Jah, mulle oleks kui sisse kodeeritud indiviidiks olemine, kuid võttes vaatluse alla minu suutmatust teistega mitte arvestada, ei ole ma veel valmis selle aja ideaaliks saama. Nõustun Jürgen Rooste väitega, mis üsna julgelt kirjeldab eestlaslikku olemust: „kui aga saaks süüa, magada ja sugu teha! Ei mingit vaimset alust ega sügavust, mis inimesest inimese, väiksest rahvast suure teeb.“ Muidugi ei anna ma mõista, et kõik on spetsialiseerunud vaid paaritumisele, kuid mingil määral puudub tegevustes sügavus. Mõeldes enda elule, tunnen hiiglaslikku kivi südamel, mis hingamist raskendab. Ma ei ole millegagi rahul, ent ma ei võta midagi ette, et leiaksin tee oma eesmärkide täitumise poole. ././ (970201 „Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse.“ (Theodore Parker))*

Autor nendib näites 27, et Rooste sõnavõtt on julge, kuid tsitaati muudab kohasemaks sellele järgnev leebema iseloomuga tekst. Autoriteedi mõttekäigu abil püüab autor polemiseerida, sest ta väljendab mõtet, et kõik ei ole siiski spetsialiseerunud paaritumisele. Tsitaat sobib konkreetseesse lõiku, kuid kogu ülejäänud kirjand hõlmab endas erinevaid seostamata mõtteid, alustades sellest, kuidas Hitleri võim oli piiritu, ja lõpetades sellega, kuidas kirjandi autor peab oma kompassiks ühiskonda. Põhiteesi on raske tuvastada ka sellepärast, et kirjutaja on kasutanud jutustavat algust: *Keset inimtühja avamerd kõigub lainetega kaasa paadike. Kes küll teeks midagi nii mõtlematut ja ennast ohverdavat? Ahjaa, see olen ju mina. ././* Kirjandi lõpetuses tuleb autor tagasi paadiloo juurde.

Näidet saab iseloomustada ka valitud tsitaadi ootamatusele tuginedes. Mõned argumendid on sellised, millega nõustumine võib lugejale esialgu tunduda keerulisena või ei taheta seda teha, kuna enda põhimõtted on vastuolus põhjendis kajastuvaga. Rooste tsitaadiga esitatakse üldistus, et kõik eestlased tahavad ainult *magada ja sugu teha* ning see võib lugejale osutada häirivaks momendiks, mis takistab nõustumist. Tõrget tekitavad argumendid on aga Mauki ja Metzi (2013: 222) hinnangul lugeja veenmiseks ühed paremad, sest osavalt neid lahti seletades osutuvad nad headeks instrumentideks, millega lugeja arvamust kujundada. Selliste põhjendite puhul peaks kirjutaja kõigepealt need esitama ning seejärel ehitama neile üles selgituse, mis näitab argumente leebemalt, mistõttu on lugejal kergem nõustuda. (Mauk, Metz 2013: 222) Võib öelda, et näites 27 on nii toimitud. Sellele viitavad tsitaadile järgneva lause alguses olevad sõnad *Muidugi ei anna ma mõista...* .

Kirjandeid, mille põhitees jäi lugejale arusaamatuks, iseloomustab üks aspekt: nad kõik on kirjutatud kümnendal teemal. Võiks eeldada, et sel teemal kirjutatud tekstide põhiteesiks on kirjandi pealkiri („Eesmärk on see, mis annab elule tähenduse“), kuid seda ei saa analüüsitud kirjandite põhjal küll öelda. Seda võib vaid osaliselt aimata. Samas selgus siinse töö teoreetilises osas (vt alaptk 1.3.2), et põhiteesi ei tohi segamini ajada kirjandi teema või pealkirjaga, kuna viimased kaks ei näita, kuidas autor suhtub analüüsitava teemasse. Järelikult saab oletada, et juhul, kui nende kuue näite puhul ongi kirjutajad eeldanud, et pealkiri on kogu kirjandi põhiteesiks, siis on tegemist ilmselge veaga. Teisalt on Märt Hennoste kirjutanud, et pealkirjad jagunevad kolme rühma, millest üheks on sellised, milles on esitatud teksti idee ehk peamõte. Ta selgitab, et sellise pealkirja puhul on autori ülesandeks seda väidet põhjendada ja lisada näiteid. (Hennoste 1998: 5) Siinse töö tulemustele tuginedes ilmneb, et põhjendatum on Ehala arvamus, et pealkirja ei tohiks käsitleda kui kogu teksti põhiteesi.

Kui kuut põhiteesita kirjandit lähemalt vaadata, siis ilmneb, et neid iseloomustab ka mõtete seostamatus. See on põhiteesita kirjandi puhul ootuspärane. Seiskohta kinnitab Martin Ehala (2000: 54), kelle arvamus kohaselt põhjustab põhiidee puudumine selle, et autor ei tea, mida ta tahab öelda ning sellest tulenevalt paneb kirja kõik mõtted, mis

pähe tulevad. Ühes kirjandis võis märgata midagi sootuks erinevat. Nimelt oli kirjandi alguspool ülesehitatud n-õ vaheteesidena. See tähendab, et pärast kirjandi algust oli esitatud lause: *Inimene peab oskama enda vajadused ja tunded teiste omadest ettepoole seada*. Sellele järgnes selgitav lõik. Pärast seda esitas kirjandi autor taas teesi, mida selgitas sellele järgnevas lõigus. Kirjandi arenedes kadus ka selline metoodika ning mõtted olid seosetud. Ilmselt püüdis autor järgida sidelõikude põhimõtet (Ehala 2000: 79), mis on alguses kandnud vilja, kuid hiljem enam mitte.

2.4. Tsitaat argumentatsiooni osana – kuidas õpetada?

Kognitiivse psühholoogia esindajad leiavad, et õppimise allikaks on inimese enda sisemine aktiivsus (Krull 2001: 182). Sellest teooriast lähtudes on raske kirjutajatele öelda, kuidas peaks tsitaati argumentatsiooniga siduma. Lisaks sisemisele aktiivsusele oleneb selle oskuse omandamine ka sellest, kuidas on välja arenenud kirjutaja enesekriitika. Kolmandaks on igaühe kirjutamisviis erinev. Universaalseid õpetusi välja töötada, mis aitaksid kõigil, kes tahavad tsitaati oma tekstiga suurepäraselt siduda, seda ka teha, ei ole võimalik. Kuna selgus, et seda, kuidas tsitaati argumentatsiooni osana kasutada, ei ole õppematerjalides kajastatud, ning 106-st tsitaadist 56 ei olnud argumentatsiooni osaks, siis antakse siinkohal siiski ülevaade sellest, millele peaks kirjutaja tähelepanu pöörama. Tähelepanukohti, mis tuginevad eelnevates alapeatükkides esitatud näidetele, on kuus.

Teksti alguslõigus on kasulik tsitaati kasutada põhiteesini liikumiseks või selle sõnastamiseks. Kaheksal korral esitati tsitaat kirjandi alguses eesmärgiga liikuda sellega põhiteesini ning ühel korral kasutati tsitaati põhiteesi sõnastamiseks. Eeskujulikuks näiteks, kus kirjandi alguses liiguti tsitaadi abil põhiteesini, oli näide 18, kus autor oli kirjandi alguses kasutanud lausa kahte tsitaati, millest üks viitas olevikule, teine tulevikule ning need olid omavahelises tugevas seoses, kuna siduvaks aspektiks oli *tulevik*.

Teksti algust kirjutades peaksidki argumenteerijad lähtuma sellest, et algusega peaks liikuma põhiteesi sõnastamiseni. Seega võiksid argumenteerijad tugineda Mauki ja Metzi (2013: 235) seisukohale, et teksti alguse eesmärk on juhtida lugejat põhiteesini. Siinse töö tulemustele tuginedes on heaks mooduseks, kuidas teksti alguses liikuda sujuvalt põhiteesi sõnastamiseni, tsitaadi kasutamine.

Tsitaati sisaldava lõigu tuummõte tuleb välja arendada. Tuummõte jäi 2011. aasta abiturientide tekstides välja arendamata kahel põhjusel. Esiteks põhjustas seda erinevaid väljaarendamata mõtteid sisaldava lühikese lõigu esitamine (13 näidet) ning teiseks intertekstuaalsete viidetega liialdamine ühes lõigus (kümme näidet). Esimesena nimetatud põhjusel seostamata jätmist iseloomustas näide 11, kus autor käsitles lõigus inimeste vigu ja seda, et neist peaks õppima. Lisaks pööras ta tähelepanu ka sotsiaalmeedia mõjule ning kirjutas, et medial on nii häid kui halbu külgi. Kõik esitatud mõtted jäid napiks, mistõttu puudus lõigul tuummõte.

Selleks, et lõigu tuummõte oleks olemas, on vaja vältida liiga lühikesi lõike. Sisulõik peaks sisaldama väidet ja selle põhjendust (Ehala 2000: 68). Selle vastu oli eksitud näites 10, kus oli tegemist kahelauselise lõiguga. Kirjandi autor oli esitanud lõigu alguses väite, kuid ei ole mõeldav, et sellele järgnev põhjendus on samuti ühe lause pikkune. Hoopis teistmoodi saaks seda lõiku vaadata siis, kui tegemist oleks sidelõiguga, mille ülesandeks on tekstis mõttekäiku korrastada. Näidet 10 ei saa aga käsitleda sidelõiguna. Lõik, mis algab tsitaadiga: „Elu on ime, kuid elus pole imesid.” (E. M. Remarque), peaks sisaldama arutlust millegi üle, mis kajastub tsitaadis. Näiteks tsitaadi esimeses pooles olev tõsiasi, et elu on ime, millele saaks lisada näiteid, miks see nii on.

Näide 12 tõestas, et juhul, kui ühes lõigus on tsiteeritud ja refereeritud ühte teost, on suur tõenäosus, et intertekstuaalsete viidetega ei selgitata sama mõtet või jäävad väljendada püütud mõtted välja arendamata. Näites oli autor kasutanud lähteallikana Tammsaare teost, millest toodi teksti kaks intertekstuaalset viidet, mis avasid erinevaid aspekte Tammsaare teosest.

Selleks, et vältida intertekstuaalsete viidete kasutamisest tulenevat lõigu tuummõtte puudumist, peaks argumenteerija jõudma selgusele, kas kõik ühe lõigu intertekstuaalsed viited esindavad sama mõtet. Kui ei esinda, siis on kindlam teha lõigust hoopis mitu lõiku, millest igaüks tugineks erinevale intertekstuaalsele viitele. Kui selliseid viiteid on tekstis liiga palju, siis on otstarbekam osa neist välja jätta, kuna teiste tekstide lisamine enda kirjutisse näitab kirjutaja laia silmaringi, kuid kui neid viiteid on liiga palju, siis näitab see hoopis seda, et tegemist on nõrga kirjutajaga, kes ei suuda saadud materjali süstematiseerida ja piisavalt analüüsida. Märt Hennoste (1998: 7) selgitab, et juhul, kui viited teistele tekstidele ületavad mahult kirjutaja enda mõtted, on tegemist veaga.

Ei saa väita, et mitme intertekstuaalse viite kasutamine ühes lõigus ei ole kunagi õigustatud, sest näites 13 selgus, kuidas see võib õnnestuda. Selles olid vastandatud Epp Petrone teos, milles rõhutati looduse hoidmist, ning Louis XV mõte, mille kohaselt võiks pärast tema valitsemisaega tulla kas või veeuputus. Näide polnud aga eeskujulik, sest vastandus oli jäetud lahti kirjutamata. Järelikult saab vastandamise kasutamist mitme intertekstuaalse viite abil siinse töö tulemuste põhjal lugeda õnnestunuks ainult siis, kui see on lugejale pikemalt lahti seletatud. Näites 13 ei olnud vastandust lugejale lahti seletatud, kuid kui seda oleks tehtud, siis oleks tegemist väga hea näitega tsitaadi seostamisest oma tekstiga.

Tsitaat peab seostuma nii kogu teksti põhiteesiga kui lõigu arenguga. Kolmeteistkümnel korral olid abituriendid ebaõnnestunud tsitaadi kasutamisega, sest tsitaat ei olnud seotud lõigu arenguga ning need näited sattusid olema sellised, kus tsitaat oli paigutatud lõigu keskele. Sellistel puhkudel oli autoriteedi mõte seotud ainult kas talle eelneva või järgneva tekstiga. Nii oli näites 14 lõigu keskel kasutatud Schopenhaueri tsitaati, mis pidi ühendama lõigu alguspooles esitatud mõtet (inimene tahab alati rohkemat) lõigu teises pooles kirjeldatud mõttekäiguga (pisiasjade väärtustamine). Tsitaat seostus piisavalt tugevalt aga ainult sellele eelneva tekstiga, kuigi seos lõigu lõpupoolega oli aimatav. Viiel korral oli tsitaat seotud küll lõiguga, kuid mitte kirjandi põhiteesiga. Näites 23 ei antud tsitaadiga „Tark ei torma“ vastust põhiteesina esitatud küsimusele (*Mis on eestlastel veel saavutamata?*).

Selleks, et tsitaat seostuks lõigu arenguga, peaks jälgima, et tsitaat moodustaks arutlusena terviku nii talle eelneva kui järgneva tekstiga (ühe lõigu raames). Vastasel korral mõjub tsitaat võõrkehana või on heal juhul pooleldi ülejäänud tekstiga seotud. Selleks, et seda viga vältida, on otstarbekam mõtteid eristada erinevate lõikudega, s.t et igas lõigus oleks üks peamõte, millest argumentatsioon tuleneb. Nõnda toimides võib aga tekst muutuda n-ö hakituks, kuid seda saab vältida sidelõike või vahepealkirju kasutades, sest nende abil saab väljendada sisulisi üleminekuid. Sidelõik on Ehala järgi (2000: 79) ühelauseline lõik, mida kasutatakse teema vahetamiseks. Kui ühe teema analüüsimine on lõpetatud ja on vaja minna üle uuele teemale, siis vana ja uue teema vahele paigutataksegi sidelõik. Seda võib kasutada ka teksti sissejuhatuse juurest sisulõikude juurde liikumiseks. (Ehala 2000: 79) Vahepealkirjad aitavad teksti liigendada ning abistavad sisuliste üleminekute esiletoomisel (Hage 2000: 132).

Selleks, et tagada tsitaadi seostamine nii lõigu kui põhiteesiga, peaks kirjutaja analüüsima oma varasemaid tulemusi kirjutamisalastes töödes. Kui tal on nendele tuginedes põhjust endas kahelda, siis on otstarbekam hoida silme ees püstitatud teesi ning lähtudagi ainult sellest. Tsitaadi seost põhiteesiga saab vaadata lähtudes argumentide vahelistest seostest. Kui esitatud põhjend ei seostu ühegi teise sama teksti omaga, siis ei ole ta arutluse osaks (Schlesinger jt 2001: 175). Kui argumenteerija jälgib, kas argumentid on omavahel seotud ning märkab, et mõni neist ei seostu ühegi teisega, siis on tõenäoline, et teistega seostamata jäetu ei kuulugi arutlusse. Hea argumenteerija sellist põhjendit teksti ei jäta.

Teksti põhitees peab olema lugejale arusaadav. Kuue näite puhul ei saanud vaadata, kuidas oli tsitaat seotud põhiteesiga, sest lugejale jäi arusaamatuks, mis on kogu kirjandi põhitees. Sellist olukorda iseloomustas näide 27, kus kirjandi autor oli kasutanud jutustavat raami – ta alustas kirjandit loo jutustamisega ning pöördus selle juurde tagasi lõpetuses. Lisaks sisaldas see tekst erinevaid seostamata mõtteid. Tsitaadina oli kasutatud Jürgen Rooste julget sõnavõttu.

Kõik näited pärinesid kümnendal teemal kirjutatud tekstidest („Eesmärk on see, mis

annab elule tähenduse.” (Theodore Parker)). Seega on võimalik, et autorid olid samastanud kirjandi pealkirja põhiideega. Alapeatükist 1.3.2 selgus, et Ehala arvates ei ole selline põhiidee seadmine õige, sest lugeja ei saa seda, mida ootab, kuigi tekst võib olla kirjutatud „põhiideest“ lähtuvalt. Teisalt selgus samas alapeatükis, et Märt Hennoste aktsepteerib sellist moodust. Siinse töö tulemustele tuginedes saab väita, et lähtuma peaks Ehala arvamusest.

Kui kirjutajale endale jääb mulje, et tegemist on hüplevate mõtetega, siis peaks esimesena selgeks tegema, mis on kirjutise põhiidee. Seda saab selgeks teha lähtudes sellest, millist mõtet enamus lõikudest kinnitab (Stewart jt 1998: 32). Seejärel tuleks üleliigsed ja irrelevantsed laused ning lõigud tekstist välja võtta ning asendada sellistega, mis on seotud leitud põhiteesiga.

Tsiteeritava ja tsiteerija hääled peavad teineteisest eristuma. Kahe näite puhul ilmnes, et tsiteeritava hääl ei eristunud tsiteerija omast. Kirjutajad olid läinud vastuollu Maaja Hage (2003: 34) õpetusega, et kirjutaja enda mõtted tuleb lahus hoida nende mõtetest, kellele tuginetakse. Seda olukorda iseloomustas näide 16, kus tsitaadis oli kasutatud sõna *nende* ja kirjandi autor alustas tsitaadile järgnevat lauset asesõnaga *nad*. Lisaks iseloomustas kogu lõiku asesõnaga *nad* liialdamine. Nõnda toimides ei tõusnud kumbki hääl esile.

Tsiteerija ja tsiteeritava häälte eristamatuse tekkimist aitab vältida tsitaadile järgnevas lauses omapoolse hinnangu esitamine. Arvestatagu siin asjaolu, et tsitaadi lisandumisega teksti tekib uus tähendus (Lõhmus 2007: 14; Lepajõe 2011: 95). Kui tsiteerija ja tsiteeritava hääled ei eristu üksteisest, siis ei teki ka uut tähendust. Lisaks tekib olukord, kus lugeja takerdub ühes kohas, sest peab hoolikamalt lugema, et aru saada, mida on teksti autor tahtnud öelda.

Tsitaat ei tohi teksti lõpetuses tõstatada täiesti uut teemat ega põhjustada osalist lõpetatust. Kuuel korral põhjustas tsitaadi seostamatust lõpulõiguga asjaolu, et lõpetuses toodi tsitaadiga sisse uus lähenemine, mida polnud kirjandis käsitletud.

Selline viga esines näites 15, kus kirjutaja oli lisanud kirjandi lõpetusse tsitaadi, mis käsitles kirjandis avatud poliitika temaatikat, kuid see tõstis lõpetuses esile uue mõtte, kuna oli jäetud kogu kirjandi viimaseks lauseks. Lugejale jäi ootamatu lõpu mulje. Näitest 20 ilmnes, kuidas tsitaadiga oli kokku võetud vaid osa kirjandist.

Korrektse lõpetuse koostamisel tuleb kirjutajal jälgida, kas tsitaat, mida tahetakse paigutada kirjandi lõpetusse eesmärgiga kogu kirjand kokku võtta, võtab kokku terve kirjandi või ainult osa sellest. Teiseks ei tohi lõpetusse lisanduv tsitaat tõstatada uut küsimust või sootuks uut teemat. Viimasena esitatu vastu eksides tekib lugejal ootus, et uuele teemapüstitusele järgneb arutlus, kuid seda ei tule. Lõpetuses võib esitada uut informatsiooni ainult siis, kui see haakub mingil moel eelnevaga ning sellele järgneb lõpetuses mõni lause (vt alaptk 1.3.4).

KOKKUVÕTE

Magistritöös uuriti tsitaatide kasutamist argumentatsiooni osana 2011. aasta riigieksamikirjandites. Töö aluseks olid 200 juhuslikult valitud kirjandist saadud 106 tsitaati, mida analüüsiti lähtudes argumentatsiooniteooriast.

Esimesest peatükist selgus, et tsiteerimine on üks intertekstuaalsetest viidetest, mida üldiselt kasutatakse siis, kui tahetakse oma väidete kaalukust suurendada (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1971: 177). Õppematerjalide analüüsimisel selgus, et kirjanduse õpikutes ei õpetata tsiteerimist ning eesti keele õpikutes ja soovituslikes materjalides on selle õpetamise osakaal väike. Peamiselt keskendutakse neis sellele, keda peaks tsiteerima ja kuidas tsitaati vormistada. Tsitaadi seostamist tekstiga ei käsitleta.

Töö teises peatükis analüüsiti esmalt tsitaate, mida ei peetud siinses uurimuses argumentatsiooni osaks (kokku 56), sest nende kasutamise eesmärk ei olnud vastuvõtjale esmasel lugemisel arusaadav või oli see vaid aimatav. Põhjuseid, miks ei olnud sidumine õnnestunud, oli viis. Peamiseks neist oli lõigu tuummõtte väljaarendamata jätmine (23 näidet). Seejuures oli see tingitud kas lühikese, erinevaid väljaarendamata mõtteid sisaldava lõigu kasutamisest (13 näidet) või asjaolust, et üks lõik sisaldas mitut intertekstuaalset viidet (kümme näidet). Teiseks põhjustas sidumatuse asjaolu, et tsitaat ei seostunud lõigu arenguga (13 näidet). Kõikides nendes näidetes oli tsitaati kasutatud lõigu keskel ning autoriteedi mõte seostus piisavalt kas ainult sellele eelneva või järgneva tekstiga. Kolmandaks seostamatuse esilekutsujaks oli tsitaadiga uue mõtte sissetoomine lõpetuses (kuus näidet). Ilmnes, et õpilased tahtsid tsitaadiga teemat kokku võtta, kuid selle asemel tõstasid hoopis uue teema. Kahel korral oli seostamatus tingitud nii sellest, et tsiteerija ja tsiteeritava hääled ei eristunud teineteisest, kui ka asjaolust, et kirjandi pealkirjas olevat tsitaati korrati oma tekstis otstarbetult. Nelja näidet iseloomustas mitme teguri koosinemine ning kuuel korral mõjus tsitaat täieliku võõrkehana.

Teiseks uuriti tsitaate, mis osutusid argumentatsiooni osaks, sest nende kasutamise eesmärk oli lugejale arusaadav (kokku 50). Esines 15 näidet sellest, kuidas kasutati tsitaati kas kirjandi alguses (üheksa näidet) või lõpetuses (kuus näidet). Kirjandi alguses esinevate tsitaatidega liiguti kirjandi põhiteesini (v.a ühel korral, mil tsitaati kasutati põhiteesi sõnastamiseks), mis esitati üldjuhul kirjandi algust lõpetava küsimusena. Kirjandi lõpetuses taheti tsitaadiga kirjandit lõpetada. Mõnel korral see õnnestus, kuid ilmnes, et mõnikord võeti kokku vaid osa kirjandist. Viie näite puhul oli tsitaat seotud küll lõiguga, kuid mitte kirjandi põhiteesiga. Nii lõigu kui põhiteesiga olid seotud 24 näidet ning kuus näidet pärinesid arusaamatu põhiteesiga kirjandist.

Peamisi järeldusi, millele peaks tsitaadi sidumisel tähelepanu pöörama, oli kuus: teksti alguslõigus võiks tsitaati kasutada põhiteesini liikumiseks või selle sõnastamiseks; tsitaati sisaldava lõigu tuumõtte tuleb välja arendada; tsitaat peab seostuma nii kogu teksti põhiteesiga kui lõigu arenguga; teksti põhitees peab olema lugejale arusaadav; tsiteeritava ja tsiteerija hääled peavad teineteisest eristuma ning teksti lõpetuses ei tohi tsitaat sisse tuua uut teemat ega võtta kokku vaid osa eelnevast tekstist.

Tsitaadi kasutamine on argumenteerijatele probleemiks. Kuna uues eesti keele riigieksamis peavad abiturientid näitama 12 aasta jooksul omandatud teadmisi ja oskusi tuginedes alustekstist lähtuvale kirjutamisele, siis on vajalik intertekstuaalsete viidete seostamist eksamikirjutajatele õpetada, kuid kuidas seda teha, ei ole hetkel veel selge. Ammendava vastuse saamiseks peaks järgmiseks uurima suuremat materjalihulka ning kindlasti analüüsima 2012. aastast kehtima hakanud alustekstidel põhineva kaheosalise riigieksami töid.

KIRJANDUS

Allen, Graham 2000. Intertextuality. London, New York: Routledge.

Antiigileksikon 1985. Teine trükk. Tallinn: Valgus.

Arutlev... 2008 = Arutlev haridus. Eesti Väitlusseltsi õpik. Tallinn: Eesti Väitlusselts.

Barthes, Roland 2002. Autori surm. Valik kirjandusteoreetilisi esseid. Tallinn: Varrak.

Beard, Adrian 2003. How Texts Work. London, New York: Routledge.

Beaugrande, Robert-Alain de, Ulrich Wolfgang Dressler 1981. Introduction to Text Linguistics. London, New York: Longman.

Biber, Douglas, Susan Conrad 2009. Register, Genre and Style. Cambridge: Cambridge University Press.

Bredemeier, Karsten 2002. Must retoorika. Keele võim ja maagia. Tõlk. Ann Kitsnik. Tallinn: ERSEN.

Cragan, John F., Donald C. Shields 1998. Understanding Communication Theory: The Communicative Forces for Human Action. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon.

DLL = Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics 1992. Jack C. Richards, John Platt, Heidi Platt. Cons. C. N. Candlin. Harlow: Longman.

Eemeren, Frans Hans van, Rob Grootendorst 1999. Developments in Argumentation Theory. – Foundations of Argumentative Text Processing. J. Andriessen, P. Coirier. Amsterdam: Amsterdam University Press, 43–58.

Eemeren, Frans Hans van, Rob Grootendorst 2004. A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-dialectical Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Ehala, Martin 2000. Kirjutamise kunst. Tekstiõpetuse õpik. Tallinn: Künnimees.

EKSS = Langemets, Margit, Mai Tiits, Tiina Valdre, Leidi Veskis, Ülle Viks, Piret Voll 2009. Eesti keele seletav sõnaraamat. „Eesti kirjakeele seletussõnaraamatu“ 2., täiendatud ja parandatud trükk. Eesti Keele Instituut. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

- ELL 12 = Encyclopedia of Language & Linguistics 12 2006.** Eds. Keith Brown, Anne H. Anderson, Laurie Bauer, Margie Berns, Graeme Hirst, Jim Miller. Second ed. Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Fransisco, Singapore, Sydney, Tokyo: Elsevier.
- Fairclough, Norman 1992.** Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
- Grauberg, Ene 1996.** Loogika, keel ja mõtlemine. Tallinn: Tallinna Bakalaureuse Erakool.
- Gruber, Helmut 1996.** Streitgespräche. Zur Pragmatic einer Diskursform. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hage, Maaja 2000.** Tekstiõpetus. Aaineraamat. Tallinn: Koolibri.
- Hage, Maaja 2003.** Teksti- ja kõneõpetus. Gümnaasiumi eesti keele töövihik. Tallinn: Koolibri.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, Ruqaiya Hasan 1997.** Cohesion in English. London, New York: Longman.
- Hanks, William F. 1989.** Text and Textuality. – Annual Review of Anthropology, 18, 95–127.
- Heinrichs, Jay 2013.** Thank You for Arguing: What Aristotele, Lincoln, and Homer Simpson Can Teach Us about the Art of Persuasion. New York: Three Rivers Press.
- Hennoste, Märt 1998.** Arukas arutleja. Tallinn: Virgela.
- Hennoste, Märt 2002.** Riigieksamikirjandist ja gümnaasiumi eesti keele uuest riigieksamist. – Õpetajate Leht 3. mai, nr 18.
- Hennoste, Tiit 2000.** Eesti keele allkeeled. Toim. Tiit Hennoste. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 16. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Hoey, Michael 2001.** Textual Interaction: An Introduction to Written Discourse Analysis. London: Routledge.
- Hägg, Göran 2003.** Praktiline kõnekunst. Klassikaliste ja kaasaegsete näidetega. Tõlk. Marike Tammet. – Loomingu Raamatukogu 35–38. Tallinn: Periodika AS.
- Kaldjärv, Merle 2007.** Argumendi jõud. Nõuandeid gümnaasiumiõpilastele arutleva kirjandi kirjutamiseks. Tallinn: Koolibri.
- Kasik, Reet 2007.** Sissejuhatus tekstiõpetusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Kristeva, Julia 1980.** *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art.* New York: Columbia University Press.
- Krull, Edgar 2001.** *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lepajõe, Kersti 2002.** Argumenteerimisoskusest eksamikirjandite põhjal. – Keel ja Kirjandus 4, 269–274.
- Lepajõe, Kersti 2003.** Intertekstuaalsed suhted õpilastekstides. – Tekstid ja taustad II. Tekstianalüüsi vaatepunkte. Toim. Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 26. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 102–115.
- Lepajõe, Kersti 2005.** Riigikirjandite alustamise retoorilisi võtteid. – Tekstid ja taustad IV. Tekstiliigivaatlusi. Toim. Reet Kasik. Tartu Ülikooli eesti keele õppetooli toimetised 29. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 53–67.
- Lepajõe, Kersti 2011.** Kirjand kui tekstiliik. Riigieksamikirjandite tekstuaalsed, retoorilised ja diskursiivsed omadused. Doktoritöö. *Dissertationes Philologiae Estonicae Universitatis Tartuensis* 31. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lotman, Juri 1991.** *Kultuurisemiootika. Tekst-kirjandus-kultuur.* Tallinn: Olion.
- Lotman, Juri 2005.** *Kultuur ja plahvatus.* Tõlk. Piret Lotman. Tallinn: Varrak.
- Lõhmus, Maarja 2007.** Tsitaat kui kultuurivälja pingestaja; <http://www.folklore.ee/rl/pubte/ee/araamat/2007/1maarjalohmus.pdf>. Vaadatud 20.03.2014.
- Maanso, Sven 2004.** Seostest sõltub mõte. Abiks riigieksamikirjandiks valmistujale. Tallinn: Argo.
- Mauk, John, John Metz 2013.** *Inventing Arguments. Brief Third ed.* Australia, Brazil, Japan, Korea, Mexico, Singapore, Spain, United Kingdom, United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Meos, Indrek 2003.** *Loogika. Argumentatsioon. Mõtlemiskultuur.* Tallinn: Koolibri.
- Mihkelev, Anneli 2005.** *Vihjamise poetika.* Tallinn: Underi ja Tuglase Kirjanduskeskus.
- Muru, Karl 1968.** Arutleva kirjandi õpetuse lähtekohti. – Kirjandusõpetuse küsimusi III. Koost. Kalju Leht. Tallinn: Valgus.

- Pecorari, Diane, Philip Shaw 2012.** Types of Student Intertextuality and Faculty Attitudes. – Journal of Second Language. Vol. 21, Is. 2, 149–164.
- Perelman, Chaim, Lucie Olbrechts-Tyteca 1971.** The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation. Transl. by John Wilkinson, Purcell Weaver. London, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Perelman, Chaim 1982.** The Realm of Rhetoric. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Potter, Jonathan 1996.** Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- REKK 2011a = Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.** Eesti keele riigieksam 2011; <http://www.ekk.edu.ee/117007>. Vaadatud 20.02.2014.
- REKK 2011b = Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.** Eesti keele riigieksami hindamisjuhend 2011; http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/eesti_keeles_riigieksami_hindamisjuhend__2011.pdf. Vaadatud 25.02.2014.
- Richards, Jennifer 2008.** Rhetoric. London, New York: Routledge.
- RT 2008 = Riigi Teataja.** Riiklikule õppekavale vastavate õpikute, töövihikute ja tööraamatute loetelu 2008/2009. õppeaastaks; <https://www.riigiteataja.ee/akt/13021606>. Vaadatud 18.02.2014.
- RT 2010 = Riigi Teataja.** Gümnaasiumi riiklik õppekava; <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925>. Vaadatud 15.04.2014.
- Schirato, Tony, Susan Yell 2000.** Communication and Culture: An Introduction. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Schlesinger, Izchak M., Tamar Keren-Portnoy, Tamar Parush 2001.** The Structure of Arguments. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Stewart, Kay L., Chris J. Bullock, Marian E. Allen 1998.** Essay Writing for Canadian Students with Readings. Fourth ed. Canada, Scarborough, Ontario: Allyn and Bacon.
- TCDL = The Concise Oxford Dictionary of Linguistics 1997.** Ed. P. H. Matthews. Oxford, New York: Oxford University Press.

Titscher, Stefan, Michael Meyer, Ruth Wodak, Eva Vetter 2000. Methods of Text and Discourse Analysis. Trans. by Bryan Jenner. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

TLE = The Linguistics Encyclopedia 1991. Ed. by Kirsten Malmkjaer. North American cons. ed. James M. Anderson. London, New York: Routledge.

Torop, Peeter 1981. Проблема интекста. – Текст в тексте. Трубы по знаковым системам XIV. Тарту, 33–44.

Werlich, Egon 1983. A Text Grammar of English. Heidelberg: Quelle & Meyer.

QUOTATIONS AS ARGUMENTS IN ESSAYS OF STATE EXAMINATION 2011

SUMMARY

This MA-thesis examined quotations as arguments in essays of state examination 2011. The paper is based on 200 quotations chosen at random from essays and analysed by applying the argumentation theory. A quotation in this paper is a saying provided by someone or written down word for word in quotation marks. The identification of the person presenting the saying is not relevant because the origin of the quotations is not studied. The writer's ideas presented in the direct speech are not regarded as a quotation.

In the first chapter of the paper it is stated that quoting is one of intertextual references generally used when the user tries to attach more importance to the statement (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1971: 177). It comes out that quoting is not taught in literature textbooks and the proportion of materials teaching quoting in Estonian textbooks and other recommended sources is rather small. The main focus is on the people who should be quoted and how a quotation is formalised. Connecting a quotation with a text is actually not taught.

The second chapter analyses quotations, which are not regarded as a part of argumentation in this paper because the goal of the usage was not understandable at first reading or could hardly be surmised (56 quotations of 106). The failure to be able to link a quotation to the text is due to the inability to develop a topic sentence of the passage (23 examples). It is caused due to the shortness of the passage containing different undeveloped ideas in it (13 examples) or the fact that one passage included several intertextual references (10 examples). The second issue is the incoherence caused due to the inability to connect the quotation with the development of the passage

(13 examples). All examples included a quotation used in the middle of the passage and the authority's idea was adequately connected only with the preceding or proceeding text. Thirdly, a new idea is introduced by a quotation at the end of the essay (6 examples). Apparently pupils use a quotation to summarise the topic, but actually put forward a new idea with it. In two cases it is not possible to make a difference between the text of the person using the quotation and the text of the person quoted, and the use of the quotation in the title repeated in the text is actually not necessary. In four cases several causes co-occur and in six cases the quotation appears to be absolutely out of place.

Secondly, the analysis studied quotations, which form a part of the argumentation because the goal of the usage is understandable to the reader (50 quotations of 106). There are 15 examples to illustrate the use of a quotation at the beginning (9 examples) or at the end (6 examples) of the essay. The quotations at the beginning of the essay lead to the main thesis of the essay (except in one case when a quotation is used to formulate the main thesis), which is generally used to form a question at the end of the beginning of the essay. Quotations at the end of the essays are used to sum up the composition. In some cases it works well; however, in several cases only a part of the essay is summarised. In five cases the quotation is connected with the passage but not with the main thesis. In 24 examples there is a connection with the passage and the main thesis. In six cases the main thesis of the essay was incomprehensible.

Based on the above-said it may be deducted that the use of quotations causes problems to the users in their argumentation. In the new Estonian language state examination students have to demonstrate their knowledge and skills acquired within 12 years and show how they are able to write a text with the help of the base text, so connecting intertextual references should be taught to the students who have to pass the exam although it is a difficult task.

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina

MERIKE ENNOK,

(autori nimi)

(sünnikuupäev: 19.02.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose

TSITAADI KASUTAMINE ARGUMENDINA
2011. AASTA RIIGIEKSAMIKIRJANDITES,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on

MAIGI VIJA,

(juhendaja nimi)

- 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 lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2014 (*kuupäev*)