

KAUSITÄIS (ÖPPE)KIRJANDUST

Jan Kaus. 20. sajandi kirjandus. Tallinn: Maurus, 2015. 175 lk; Jan Kaus. Uuem kirjandus. Tallinn: Maurus, 2015. 192 lk.

Iga uue kirjandusõpiku ilmumine on kahtlemata sündmus. Õpikuid ja töövihikuid, mis uue gümnaasiumi riikliku õppekava jõustumise järel ja hilisema täiendamise käigus¹ gümnaasiumiastmele on üllitatud, pole just palju². Ühtteist on õpikukirjastuste plaanide kohaselt veel uuel kalendriaastal ilmmas. Gümnaasiumi kirjanduse põhi- ja valikkursusi toetavaid õppematerjale on õpetajad pikisilmi oodanud, sest kirjandusõpetus koolis vajab hädasti ainelist värskendust ja meetodilist turgutust.

Selleks et anda Jan Kausi õpikutele „20. sajandi kirjandus” ja „Uuem kirjandus” (tekstis edaspidi 20SK ja UK) hinnang nii kirjandusteaduse kui ka ainedidaktika vaatenurgast, tuleb esmalt selgitada tänapäeva kirjandusõpetuse metodoloogiat, st kontseptuaalset nihet, millest gümnaasiumi kirjanduse ainekavadki juhinduvad.

1. Tänapäeva kirjandusõpetuse fookus on tekstianalüüs ja -tõlgendus eri vaatepunktidest, see omakorda on lahutamatu kirjanduse poeetika tundmisest ning kujundlikkuse mõistmisest. Kui aga kirjandusõpetus teise- neb rohkem kultuurilooliseks narratiiviks, kus vahendatakse oluliseks peetud teoste jadasid ja autorite elulugusid ehk kokkuleppelist kaanonit, siis vahetab ta

¹ Gümnaasiumi riiklik õppekava, vt www.riigiteataja.ee/akt/129082014021

² S. Nootre, Kirjanduse kõnekus. Töövihik gümnaasiumile (GTR). I–II. Tallinn: Avita, 2012–2013; M. Undo, Müüdi anatoomia. Gümnaasiumi kirjanduse valikkursus. Tallinn: Koolibri, 2013; E. Lepik, E. Kess, Maailm veetilgas. Tallinn: Maurus, 2014; M. Väljataga, Kirjandus ja selle liigid. Tallinn: Maurus, 2014.

oma objekti salamahti välja. Vastandama muidugi ei pea, kuid küsimus on paljuski kahe lähenemisviisi – tekstikeskse ja kirjandusloolise – tasakaalustamises, idealistlikuna tunduv askoos. Mõistliku kirjandusõpetuse harmoonia eeldab kahte õpetuslikku kontsentrit: kujundikeelt ja kirjanduslugu.

2. Autorikeskset vaatenurka kirjandusele on tänapäeval asendamas lugejakeskne lähenemine, mis väärtustab esmajoones õpilast, tõstab esile tema arvamusi ja hoiakuid, rõhutamaks tekstiga suhtlemise tunnetuslikku külge. Tähtis on suunata õpilasi rohkem analüüsima iseenda ja kirjanduse suhet, näidata neile, et kirjandust saab mõista ja mõtestada oma kogemuste ja elamuste kaudu, ilma et peaks ilmingimata süüvima autori elukäigu kurioosumitesse või tundma fakti- ja seosetihedat taustalugu. Kirjanduse kui õppeaine esmasiht on tekitada noortes huvi lugemise vastu, näidata neile, et lugemine ei ole mingi iganenud ja veider hobi, vaid võimalus tunnetada ja mõista iseennast ja end ümbritsevat maailma.

3. Nüüdisaegne kirjandusõpetus läheneb oma objektile kontsentriilselt ja lõiminguiliselt, keskendudes kirjandusloolistele „sõlmedele” ja „kimpudele” (nt mõnele teemale, žanrile, voolule, rühmitusele), sunduseta pakuda ajalooliste kontekstide lineaarset jätkuvust. Juhindumine kujundava õppe põhimõtetest võimaldab kõrvutavalt käsitleda nii luule-, proosa- kui ka draamatekste, mis on omavahel seotud teema- või probleemipõhiselt, kujunditehniliselt, mõisteliselt, stiililt, vormilt, žanrilt, ajalisel või muul moel. Lõiminguiline lähenemine lubab kirjandustekstide kõrvale seada teisigi tekstiliike (nt meedia-, teadus-, õppetekste) ja audiovisuaalseid materjale filmi, teatri, muusika või kujutava kunsti vallast ning

tegeleda mitmekülgsemalt õppekava alusväärtuste, üldpädevuste ja läbivate teemadega. Paljuski eeldab kontsentriilsus võrdlevat käsitlusmeetodit (ka eesti ja maailmakirjanduse kõrvutamist), tekstide omavaheliste sarnasuste ja erinevuste vaagimist.

4. Kahtlemata on põhimõtteline tähtsus uuema kirjanduse õpetamisel – juhatada õpilane tema enda igapäevasesse ümbrusesse, pulbitseva kirjanduselu väljale, lihast ja luust autorite ringkonda tekitamaks huvi ja äratundmist. Ei saa jätta muljet, et kirjandus on justkui klaasvitriini suletud muuseumieksponaat, millelt koolitundides tolmu pühitakse, pigem ikka värsked ja ergastav aine, mida loovad kirjanikud meie vahetus kultuuriruumis. Ühtlasi aitab uuema kirjanduse pinnalt targanud huvi õpilasel hõlpsamini väärtustada klassikat, seda kõrgkultuuri kullavaramut.

Uuema kirjanduse õpetamine koolis eeldab niisiis metoodilist nihet: ei tegelda niivõrd kirjandusloo piirjoonte mahamärkimise või autorite kanoniseerimisega, kuivõrd diskuteeritakse tänapäeva kirjanduse üle; ei kehtestata, vaid vaidlustatakse. Peamine on tekitada lugejakeskne diskussioon eetilistel ja esteetilistel teemadel, et välistada üheseid hinnanguid, näidata uue aja kirjanduse õnnestumisi ja vaieldavusi. Probleemipõhine ja isiklikku argumenteerimist õhutatav käsitlus, mille vältel arutletakse teoste kunstiliste ja moraalsete väärtuste üle, on moodsa sõnakunstiga kohtumisel vältimatu. Eelneva taustal tasub küsida: kas Kausi õpikud juhivad tänapäeva kirjandusõpetuse põhimõtetest, kas selle õppevara toel on võimalik kirjandust õpetada ja ka õppida?

Mõlema õpiku sisekaanel leiab kohustusliku märke: „Väljaandja kinnitab õpiku vastavust kehtivale gümnaasiumi riiklikule õppekavale ning haridus- ja teadusministri poolt õppekirjandusele kehtestatud nõuetele.” Süüvimata

nendesse „vastavustesse ainekavaga”³ ja „õppekirjanduse nõuetesse”⁴, on seesugune kinnitus õpetajale justkui kvaliteedimärk või usalduskrediit, et, tööpoolest, „Ludvig Sander, *all right*”. Ajast aega on kooliõpik olnud võimas standardiseerimise vahend, mis kujundab mitme põlvkonna koolinoorte arusaamu ja hoiakuid. Õppijate hulka silmas pidades näib kirjandusõpik ilukirjandusteoste tiražeerimise kõrval suisa massiüllitiseks, mis õppeaastate kaupa oma valgustuslikku missiooni täidab. Õpetaja seisukohast pakub õpik lisamugavust, aga ka kindlustunnet, et käsitlus on kooskõlas nii riikliku ainekava, teadusliku paradigma kui ka tänapäevase metoodikaga. Sellise „usalduse” äärmuslik interpretatsioon viib sageli olukorrani, kus õpetaja juhindub õpikus pakutavast n-ö pimesilmi, nii et õpik muutub ommoodi lõksuks.⁵ Sel juhul õpik dikteerib õppesisu ja -tegevused, vähendab õpetaja enda aktiivsust ja metoodilist loovust ning jätab tagaplaanile õppijate individuaalsed huvid ja vajadused.

Kindlasti ei juhindu Kausi intellektuaalse haardega õpikud mingist kirjandusloolisest kaanonist ega ainedidaktilisest standardist. Samuti ei kammitse neid ülemäära riikliku ainekava suunised, sest vabadus õppeteemasid valida ja kombineerida on sellesse alusdokumenti sisse kirjutatud. Kausi õpik on esmajoonel huvitav, rohkesti valikuid võimaldav lisalugemise materjal, mida kannab valgustuslik ja humanistlik impulss (20SK, lk 6). „Need õpikud on nau-

³ Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 1, ainevaldkond „Keel ja kirjandus” – www.riigiteataja.ee/aktiilisa/1290/8201/4021/2m_lisa1.pdf

⁴ Õppekirjandusele esitatavad nõuded, õppekirjanduse retsenseerimisele ja retsensentidele esitatavad miinimumnõuded ning riigi poolt tagatava minimaalse õppekirjanduse liigid klassiti ja õppeaineti. – RT I, 3. IX 2013, 40; jõustunud 6. IX 2013.

⁵ H. Harro-Loit, Õpik kui lõks. – Haridus 2004, nr 8, lk 4–6.

timiseks,” tõdeb ka Jaanus Vaiksoo.⁶ Mil viisil siis?

Pole liialdus öelda, et Kaus toob esile kirjanduse suuruse ja tähtsuse, näitab sõnakunsti mõõtmatu universumit, juhataades lugejat selle mõistmisse ja mõistetavusse. Kirjandus suudab luua „imelisi hetki” (20SK, lk 28), „ravib kõikvõimalikke pettekujutelmasid” (35), paljastab sotsiaalset ebaõiglust (43), paneb mitte ainult unistama ja lootma, vaid ka ärkama ja märkama (43), näitab „erinevaid viise ja võimalusi, kuidas inimese ja maailma vahelise pingega hakkama saada” (57), võimaldab „isiklikud kogemused kirjanduseks muuta” (89), „muuta ajalugu teadusest mänguks” (98), „aitab käsitleda elulise tähendusega küsimusi” (UK, lk 30), mõjub kainestavalt (104) jne. Lugeja väärtustunnetuse ja maitsemeele kujundamise üks võtmekimpe on kindlasti kirjandusõpetuse käes.

Avalikel esinemistel on Kaus mitut puhku ütelnud, et kirjandusteose kõnetus taandub temas peituvatele ajatutele küsimustele. Neid filosoofilise haardega küsimusi näib Kaus ridade vahelt otsivat ja püüenele tõstvat. Teostes peituvate probleemide ja ideede kaudu jutustab Kaus oma kirjanduslugu, mis omakorda vahendab „seda lugu, mida kirjanikud on oma teosega edasi anda tahtnud ja kuidas see on omakorda mõjutanud teiste (kirjanike) lugusid” (UK, lk 6). Kausi narratiiv pakub kirjanduslikke seoseid ja suhteid, põimib sidusaks ja sujuvaks käsitluseks ajastutaustu, autoriportreid, terminiseletusi ja teose tõlgendusi. See tasakaalu otsimine kirjandusloolise positivismi ja tõlgendusliku subjektivismi vahel on Kausi kirjandusõpikute kredo. Kindlasti jääb subjektivismile neis tõlgendustes suurem eluõigus, sest Kausil on ikkagi prosaisti sulg ja esseisti ambitsioon, mida, nagu öeldud, juhib teadlik taotlus näidata kir-

⁶ J. Vaiksoo, Kirjandustund Jan Kausiga. – Postimees 12. IX 2015.

janduse suurust ja tähtsust. Mõningate teemade lihtsustamist võib käsitluses küll kohata, näiteks psühhoanalüüsi ja postmodernismi mõistete tutvustamisel, ent need teooriad on kooliõpilasele loomuldasa keerulised. Kaus kasvatab seda tähenduste ja seoste universumit, mõjumata kogu subjektiivsuse juures pealetükkivalt või kehtestavalt. Ta väidab, õhutamaks diskussiooni, ja intrigeerib, tekitamaks poleemikat. Vabadus kaasa mõelda on lugejale siin antud ja ka jäetud.

Kausi avarapilguline lähenemisenurk sobib oma lõimingulisuses hästi kokku uue õppemethodika printsiipidega: ta ei piirdu ainult autorite või teoste vahel ühis- ja erijoonte leidmisega, vaid otsib kõikvõimalikke seoseid ja suhteid, pöörakuid ja mõjusid palju laiemal kirjandusloolisel ja tekstipoeetilisel skaalal. Kaus näitab kirjanduslooliste sündmuste ja ühiskondlik-kultuuriliste arenguprotsesside haakumisi, ühendab reaalelulised asjaolud fiktsionaalsetega, tõmbab paralleele mineviku ja tänapäeva vahel, lõimib elu ja kirjanduse voolavaks-voogavaks jõeks, mis pulbitseb tähendustest. Loeb vaid mõttelooline kontekst, mida lugeja konstrueerib, ideede ringkäik ja väärtuste võrgustik – sillad ja tunnelid, mis seda tervikut võimaldavad. Kaus keskendub suuresti seostele ja suhetele, fragmentide kombineerimisele viisil, kus „nii kirjandusloolised narratiivid kui ka kirjandusfaktid keerduvad „sõlmedeks””,⁷ mille ühtesidumine jäetakse tõlgendaja hooleks. Sel moel saab kirjandusest elusaine laviin, fragmentide tulv, murdumiste ahel või jäljerida. Kirjanduslugu, mida Kaus modelleerib, on mittelineaarne tähenduste võrgustik, üks võimalik läbi-, üle- ja juurdekirju-

⁷ R. Veidemann, Kirjandusajalugu ja/kuu kaos. – Keel ja Kirjandus 1999, nr 12, lk 826; vt ka D. Perkins, Is Literary History Possible? Baltimore–London: Johns Hopkins University Press, 1992, lk 29–60.

tus, mis toob fragmentidena kokku tekstid, kontekstid ja metatekstid.

Kirjanduslugu, nagu Kaus seda näib mõistvat, on väljendusviiside ja vaatepunktide vabadus. Väljendusviis on seotud *keelega* – kõnelaadide paljususega, retooriliste ja stilistiliste võimalustega. Kirjanduskeel on üks keele erivorme, mis pakub – julgen väita – keele kõikide võimaluste kogemist. Või siis teistpidi sõnastades: kirjanduskeeles on kõik võimalik! Kirjandusõpetus tähendabki keelekasutusvõimaluste näitamist ja avardamist. Vaatepunkt aga osutab *häälele* (kas autori või jutustaja omale), mida kirjandusteos edastab ja võimendab. „Kui ajalugu annab nime, siis kirjandus annab hääle” (20SK, lk 98). Lugeja seisukohalt on tähtis see hääle leida, et tekiks suhe teosega ja tunne, et kontakt „Teisega” on saavutatud.

Lugeja ja autori hääle kohtumine tähendab individuaalsuste kohtumist. Halvimal juhul sünnib sellest konflikt, st teos ei paku huvi, tundub igav või keeruline, parimal juhul aga dialoog, mis teeb lugejast kaasautori. Õppimine tähendab esmajoones dialoogi astumist, valmisolekut infot vastu võtta, mõtestada ja jagada. Õppija ei saa tähtsustada oma individuaalsust määrani, kus see ei haaku teiste individuaalsustega, ei saa tekitada olukorda, kus teiste mõtted sumbuvad vaakumis, mis ei kõneta. Kirjanduses peitub potentsiaal, mis võimaldab lugejal end kohandada teiste individuaalsustega, kujundada avatud dialoogi ja valmisolekut kõnetuseks. Teisisõnu, kirjandus annab võimaluse muuta perspektiivi, et kogeda „Teist” ja tunnetada „võõrast”. Hääle, mis vaatepunkti kannab, on loomuldasa laetud kas teadlikest või ebateadlikest, avalikest või varjatud väärtushoiakutest, mis moodustavad teose väärtuste võrgustiku, kus iga väärtus eeldab alati paljusid teisi. Vaatepunktide ehk hääle rohkus võimaldabki õpetada. Kirjandus on selles mõttes õnnistatud seisundis, sest ta

mängib vaatepunktide lõputu univertsuümiga – pakub võimalusi modelleerida kaost.⁸

XX sajandi ja XXI sajandi alguse kirjandusest valib Kaus säravaid ja mõjukaid autoreid, vastuolulisi persoone, otsib traagilisi elukäike, suure saatussega loojaid, omamoodi prohveteid ja märtreid, auhinnatud andeid. Teoste valik pakub ka tõelisi „telliseid” (nt „Kadunud aega otsimas”, „Sinuhe”, „Maag”, „Düün”, „Eumeniidid”), mille käsitlemist ei söanda õpetajad ehk ettegi võtta, sest läbilugemiseni jõuavad vaid vähesed huvilised. Mõneti tundub, et eesti kirjandusele eelistab Kaus maailmakirjandust, mahulised proportsioonid on ilmselgelt viimase kasuks. Julgelt toob Kaus koolipraktikasse uusi mõisteid, nagu *transgressiivne kirjandus, postdramaatiline teater, graafiline romaan, hüpertekstuaalne luule, düstopia, manga, esseem* jt, mis panevad ehk mõne õpetajagi kukalt kratsima.

Kaus on kirjutanud kirjandusloo fragmentidest koosneva sisutiheda ja kompaktselt õppematerjali, mille peamine väärtus gümnaasiumi vähenenud tunniressurssi arvestades on tekitada noortes huvi kirjanduse vastu. Usun, et need õpikud suudavad paeluda õpilast, kes juba on kirjandusega sinasuhtes, ent neil, keda kirjandus veel kõnetanud pole, tuleb õpetaja juhatusel teha mitmeid meetodilisi vahesamme, et Kausi intellektuaalne käsitus kaotsi ei läheks. Õpetada selle õppevara järgi on õpetajale väljakutse, kaanest kaaneni pole kindlasti otstarbekas seda teha.

Kogenud tegevõpetaja Lea Toomingu koostatud küsimused ja ülesanded annavad Kausi õpikutele meetodilise mõõtkava, suunates õpilast „ise uurima ja avastama ning juurde otsima” (UK, lk 6). Õpilase osaks on analüüsida ja tõlgendada tekstimaailma, vaagida te-

⁸ R. Veidemann, Kirjandusajalugu ja kui kaos, lk 827–828.

gelassuhteid ja süžeeikäike, kirjeldada aja- ja olusuhteid, arutleda ja väidelda probleemide üle, leida tekstide ühis- ja erijooni, seletada mõisteid, koostada slaidiesitlusi ja lühireferaate, valmistada reklaampostreid ja -treilereid, kirjutada mõttearendusi ja loovtöid, avastada tekstis peituvaid varjatud mõtteid ja elulisi seoseid, selgitada oma suhet loetuga jne. Mitmekülgsed, ent nõudlikud ülesanded suunavad lugema kirjandusteoseid, aga ka meedia- ja teadusartikleid, ajalehe- ja veebiarvustusi, õpiku lisamaterjale. Tänuvärselt palju on viidatud kuulamis- või vaatamistekstidele Eesti Rahvusringhäälingu arhiivist või veebilehtedelt (lisatud QR- ehk ruutkoodid). Õpikute lõpuosast võib leida kirjanduslike mõistete seletusi ja tähtsamaid kirjandussündmusi kajastava ajatelje aastate 1900–2013 kohta.

Kaus püüab näidata kirjanduse kahest funktsiooni: v ä ä r t u s k a s v a t u s l i k u, st elu mõtestava tahu kõrvale toob

ta esteetilise, st elamusliku külje – need kaks, nagu märgib Mihkel Rebane, on kirjanduse õpetamisel koolis olnud traditsioonilised.⁹ Leida kirjandusõpikus tasakaal nende kahe funktsiooni vahel on keeruline, sest esimene taotlus suunab moraali, teine aga poetika juurde – mõlema õpetamine on teatavasti aeganõudev protsess, mis peab liiatigi põhinema lugemisel. Ja kirjandusteose lugemine tähendab kord juba „aeglast õppimist”, mida raksti valmis ei guugelda ega netikonspektiga ei asenda. Näib, et elu mõtestav funktsioon kütkestab Kausi kirjanduse juures mõnevõrra rohkem kui süüvimine teoste poetikasse. Ilmselt jääb aega ja mahtu nõudev poetikapõhine kirjandusõpik veel ootele.

ANDRUS ORG

⁹ M. R e b a n e, Kirjanduse õpetamise mõte ja mõttetus. – Õpetajate Leht 18. I 2008.