

TRADITSIOON JA AVANGARD EESTI KIRJANDUSÕPETUSE KUJUNEMISLOOS

Katre Talviste

Tartu Ülikool

Ülevaade. Artiklis tutvustatakse kaht traditsiooni, mis kujunesid eesti üldhariduskooli vanemate astmete kirjandusõpetuses 20. sajandil. Esimene neist on tava käsitleda kirjandust kahe eraldi valdkonnana, millest üks on eesti kirjandus, teine hõlmab muude rahvaste kirjandusi. Teine traditsioon puudutab õppesisu, õpitegevuste ja -väljundite laadi. Üldhariduses on kaua olnud esiplaanil ajaloolis-eluloolised käsitlused kirjanduse kohta ning jäänud välja kujunemata süsteemne õpetus iseseisvast tööst kirjandustekstidega. Artikli viimases osas vaadeldakse 21. sajandi alguse õppekavaarenduses esile kerkinud nõudeid neid traditsioone muuta ja tasakaalustada ning arutletakse selle üle, milliseid ülesandeid need nõuded nüüdisaegse kirjandusõpetuse ja kirjandusteaduse ette seavad.¹

Võtmesõnad: kirjandusõpetus, õppekavaarendus, kirjanduslugu, eesti kirjandus, maailmakirjandus

Lähtekohad

„Käesolev kirjandusteose analüüsi käsitlus, välja kasvanud tegelikust koolitööst, on aastaid kestnud kirjanduslikkude otsingute ja taotluste tulemus. Esimese sellekohase katsena eesti keeles ei saa ta olla puuduste ja vigadeta,“ juhatab Jaan Roos (1934: 3) sisse õppe-raamatu „Kirjandusteose analüüs“, mis ilmus 1934. aastal. Tiit Hennoste on selle kohta nentunud: „See on esimene ja tegelikult

¹ Artikli valmimist on toetanud Euroopa Liidu Regionaalarengu Fond (Eesti-uuringute Tippkeskus) ning see on seotud Eesti Haridus- ja Teadusministeeriumi uurimisprojektiga IUT20-1.

ka ainuke eestikeelne sissejuhatus kirjandusteose analüüsimisse.“ (Hennoste 2007) Jaan Roosi võib pidada eesti kirjandusõpetuses eelväelaseks, kellega sama rada küllap on kulgenud teisi kirjanduse õpetajaid, kuid kes ei leidnud siiski piisavalt järgijaid. Samas võib tema otsinguid ja taotlusi ära tunda nüüdisaegsetes püüdlustes kirjandusõpetust uuendada.

Küsimused, mille üle siin arutlen, on lühidalt järgmised. Millised on meie kirjandusõpetuse traditsioonilised jooned, mille taustal Jaan Roosi otsingud ja taotlused on jäänud ainulaadseks? Mis mõttes on nüüdisaegsed otsingud ja taotlused selle traditsiooni suhtes uuenduslikud?

Käsitluse kaks esimest osa põhinevad 20. sajandi kirjanduse õppevaral, mida olen pisut üle kahekümne aasta kogunud erinevate kirjanduslooliste uurimuste tarvis ning vaadelnud ka õppetööd ja õppevara kavandades. Niisiis on ka sinne käsitlus suuresti välja kasvanud tegelikust koolitööst. Süsteemse kirjandus- ja pedagoogikaloolise uurimistöö seisukohalt tuleb seda mõista probleemiseade algusena. Ülevaade kirjanduspedagoogilistest pärandarusaamadest aitab edaspidi jõuda kriteeriumideni, mille toel uurimismaterjali piiritleda ja korrastada. Kuna olen varem tähelepanu pööranud eeskätt tõlkekirjanduse esindatusele ja maailmakirjanduse käsitlustele meie kirjandusõpikutes, olen kõige süsteemsemalt töötanud selle osaga õppevarast, mis ei ole pühendatud eesti kirjandusele. Oma pedagoogilise töö raames olen keskendunud peamiselt vanema kooliastme kirjandusõpetusele. Traditsioon, mida siin iseloomustan, ilmneb niisiis ennekõike kirjandusõpetuse neis harudes, kuid edasi on vaja uurida selle täit ulatust ja variatiivsust. Käsitluse kolmandas osas toon välja mõningad uuendused, mis on kirjandusõpetuses 21. sajandil sihiks seatud. Teen seda õppekavade ning õppekavaarenduse taustatekstide põhjal.

Materjali laadi ja perspektiivi vahetuseks on kaks põhjust. Sisuline seisneb selles, et käsitan nüüdisajal kirjandusõpetuses toimuvat varasema traditsiooni suhtes avangardsena, s.t mitte ainult uuenduslikuna, vaid programmiselt uuendustahtelisena. Rõhutatud

soov teha midagi teisiti, vastanduda traditsioonile, kutsuda esile põhimõtteline murrang – need on avangardismi omadused, mida siin kirjandusõpetuse juures vaadelda tahan. See, kuidas tahe teoks tehakse, on ka kunstilise avangardi puhul alati hoopis iseküsimus ning juba käsitluse maht võiks sundida seda siin kõrvale jätma. Teine põhjus, miks ma nüüdisaegse õppevara analüüsi kõrvale jätan, on aga meetoodiline: praegu kasutatava õppevara ühe autori ja toimetajana ei ole ma veel leidnud küllalt kindlat ja korrektset pinda, millelt seda õppevara uurijana vaadelda. Selline pind tuleb edaspidi kindlasti leida, sest õppevara analüüs alusdistsipliini seisukohalt peab algama ammu enne, kui saabuvad tuleviku teadlased, kel on nüüdisaegse õppevara suhtes võtta see ajaline distants, mis meil on praeguseks 20. sajandi suhtes. Uute õppekavade ja õpikäsituse põgus analüüs, millega seekord piirdun, peaks näitama, miks seda vaja on – miks peaks kirjandusteadus meie kirjandusõpetuse traditsiooni põhjalikult uurima ning kuidas selle uuendamisse panustama.

Kaherajalise kirjandusmudeli traditsioon

Eesti kirjandusõpetuse traditsiooni juuri tuleb otsida 19.–20. sajandi vahetuse oludest eesti kirjandusväljal, mis toimus kahel eri tasandil. Tollane kultuuriarenduse avangard suhestus Euroopa ja kaugemagi maailma mitmekeelse kirjandusruumiga, laiem eestikeelne lugejaskond aga omakeelsega. Tajuti, et omakeelse kirjanduse algupärane osa, eesti kirjandus, vajab põhjalikku täiendamist ja täiustamist, uurimist ja kirjeldamist. Kultuuris valitseva asünkroonse kirjandusliku arengu tasandamiseks tuli mõlemad maailmad – üleilmne ja kohalik – eestikeelses kirjakultuuris pildile paigutada ning mingil moel omavahel suhestada. Juurdus käsitus teistest kirjandustest kui eesti kirjandusvälja arendamise ja rikastamise vahendist. Väga selgelt väljendub suundumus teisi kirjandusi sel moel instrumentaliseerida näiteks 20. sajandi alguse tõlkekriitikas (vt Sütiste 2009: 917–918) ning samast põhimõttest oli kantud ka kirjandusõpetus.

Välismaise kirjanduse tundmaõppimisega seostati selgesõnaliselt nii oma kultuuriruumi praktikates orienteerumise oskust kui ka väärtuskasvatuslikke eesmärgi. Näiteks seletab Ernst Martinson algkooli 5. klassi lugemiku saatesõnas: „Väliskirjandus aitab süvendada noorsoo kirjanduslikku maitset, õilistada tema hinge, kuna väliskirjandusest leiame kõrge kunstiväärtusega töid, mis on ühtlasi kättesaadavad ka noorsoole ja milliseid ei ole kuigi palju üksikül rahval. [...] Meil loetakse suurel määral ka tõlkekirjandust, mis pärast on soovitatav, et õpilased oleksid pisutki selles orienteeritud.“ (Martinson 1929: 3)

Nõnda kujunes vaikimisi kahehjaline kirjandusõpetus, nagu seda on nimetanud galeegi komparativist César Domínguez (2017): eesti kirjanduse ning muude kirjanduste käsitlemine kahe paralleelse, kuid eraldi valdkonnana. Muud kirjandused on üheks valdkonnaks koondatud sageli maailmakirjanduse mõiste abil. Maailmakirjandust tajuti eeskujuna ja varaaidana, kust ammutada seda, mis endal veel tegemata, ning algupärane eesti kirjandus tõesti oligi nii mahu, kunstilise mitmekesisuse kui ka didaktilist käsitlemist hõlbustavate metatekstide poolest märksa õhem kui ümbritsev maailmakirjandus. Sellises olukorras on arusaadav, miks kirjandusõpetuses ei juurdunud paljudes vanemates ja suuremates kirjakultuurides käibiv üherajaline mudel, mille keskmes on reeglina oma kirjandustraditsioon. Muude kirjanduste tutvustamiseks üherajalise mudeli puhul eraldi taustsüsteemi ei looda, kui sealt mingeid nähtusi või autoreid käsitletakse.

Meie kahehjalise mudeli varast kujunemislugu näitlikustab ilmekalt õppematerjal, mille 1926. aastal avaldasid Tallinna Kolledži õpilane Alfred Veitmann ja Tallinna kirjandusõpetaja Timotheos Kuusik ning mis tiitellehe andmeil vastas kolledži I–II kursuse õppekavale (Tallinna Kolledž oli täiskasvanutele mõeldud õppeasutus, kus sai omandada gümnaasiumihariduse). Pealkiri „Eesti ja maailmakirjanduse konspekt“ ilmutab juba selget tahet pidada silmas kaht eraldi taustsüsteemi. Konspekti avaldamine ise kõneleb olukorrast, mis on olnud tuttav eesti kirjandusõpetajatele ja

kooliõpilastele läbi aegade: palju õppematerjali on tulnud luua õpetajatel endil õppetöö käigus, et materjal vastaks õpiolukorra vajadustele ja seatud sihtidele. Nõnda valminud materjalid, sh Veitmanni ja Kuusiku konspekt, annavad seetõttu üpris head aimu sellest, mida on praktikas tahetud õpetada ning mis tulemusi saavutada.

Konspekt koosneb 52 piletist, igas neist kolm teemat. Kaks esimest teemat on igas piletil mõne eesti autori elu ja loominguga käsitletus ning mõne eesti kirjandusteose sisu tutvustus. Erandiks on viimane, 52. pilet, kus esimese, autorikäsitletuse koha täidab ülevaade Noor-Eestist. Kolmandaks teemaks on osas piletil mõni nähtus eesti kirjandus- või kultuuriloost, k.a rahvaluulest, osas mõne välis autori elu ja loominguga ülevaade. Mõnel üksikul juhul täidab kolmanda teema koha samuti mõne teose tutvustus ning viimases kolmes piletil teemad „Ülevaade poola kirjandusest“, „Ülevaade läti kirjandusest“ ja „Ülevaade leedu kirjandusest“.

Eesti kirjalkultuuri ning kirjandust on niisiis käsitletud mitme kategooria kaudu, üksikteosest mitmesuguste kontekstuaalsete asjaoludeni. „Maailmakirjandus“ seevastu tähendab selles konseptis peamiselt lääne kirjanduse kanoonilisi autoreid antiikajast 20. sajandi alguseni. Tutvustatud on Sophoklese, Dante, Cervantese, Shakespeare'i, Molière'i, Rousseau, Goethe, Schilleri, Byroni, Heine, Hugo, Balzaci, Flaubert'i, Poe, Twaini, Zola, Maupassant'i, Tolstoi, Dostojevski, Ibseni, Strindbergi, Wilde'i, Maeterlincki, Brjussovi, D'Annunzio, France'i, Hauptmanni ja Hamsuni elu ja loomingut. Valikus peegelduvad nii 20. sajandi alguse eesti kirjanduskäsituse ja -debattide rõhuasetused kui ka tõlkekirjanduse eelistused. Valiku värskem osa, alates 19. sajandi keskpaigast, reedab seda filtrit selgemini. Sealt on tollal aktuaalsete probleemide, taotluste ja maitse mõjul esile tõstetud autoreid, kelle staatus kaanonis, sh koolikaanonis kultuuriti ja ajastuti üpris palju varieerub ega ole ka Eestis stabiilsena püsinud. Osa neistki pärineb lääne suurtest kirjandustest (Poe, Twain, D'Annunzio ja France), lisaks aga on väliskirjanikest tutvustatud veel Aleksis Kivi, Eino Leinot, Juhani Ahot, Aino Kallast, Sándor Petőfit ja Mór Jókaid. Sarnaseid eelistusi hõimu-,

naaber- ja/või väikerahvaste kirjanduse suhtes kohtab teisteski 1920.–1930. aastate õpikutes ja lugemikes. 20. sajandi algupoolel, iseseisva riigi, kirjandusinstituutsiooni ja kirjandushariduse rajamise kontekstis, võib maailmakirjanduse puhul õppematerjalides tähele panna kultuurilist läheduseotsingut; kaanonisse hõlmati järjekindlalt soome-ugri rahvaste kirjanikke, samuti pöörati tähelepanu lähinaabritele ja teistele noortele rahvusriikidele. Viljakas õpikuautor Harald Henno Jänes on prioriteete oma deklameerimiseks mõeldud krestomaatias selgesõnaliselt väljendanud: „Käesolevasse valimikku olen püüdnud koondada eeskätt sobivama meie algupärasest kirjandusest, nii luule kui proosa alalt. Teises järjekorras esinevad palad meie hõimrahvaste (soome, liivi, ungari) kirjandusest. Aga ka väliskirjandust ei ole saanud jätta kõrvale, kuna see pakub rikkalikult ainet.“ (Jänes 1935: 5) Ka 1930. aasta keskkooli õppekava rõhutas vajadust maailmakirjandust õpetada, et tunda nii eesti kirjanduse eeskujusid kui ka nähtusi, mis eesti kirjanduses puuduvad (vt Kalamees-Ruubel 2014: 130).

Nii-öelda teise raja õppesisu sõltus niisiis varjamatult ja teadlikult etnotsentristlikest väärtusotsustest. Maailmakirjanduse, sealhulgas selle kooliversiooni kaanoni tuum ja käsitlusviis konstrueeriti kujul, mis oli eesti oma kirjandustraditsiooni ehitamisel relevantne ja kasulik. Nagu on rõhutanud Tiit Hennoste, on kirjanduskaanon, iseäranis sel määral, kui seda kujundab kooliharidus, „ajastu normisüsteemi produkt“ (Hennoste 1997: 63). On arusaadav, miks noores rahvusriigis oli normiks väärtustada eelkõige seda, mis mingil moel rahvuskultuuri rikastamisel kasutust leidis või sellele kaasa aitas. Võimalik, et väikesele kirjandusele eriomasel moel tähendas see etnotsentrism aga üksiti suurt mitmekesisusejanu. Maailmakirjandust küll instrumentaliseeriti oma huvides, kuid oma huviks peeti ka maailmakirjandust mitmekülgselt tunda. Muidugi ei suudetud kooli jaoks kohe luua ei käsitlusi ega lugemisvara maailma täiest mitmekesisusest, kuid seda püüti siiski luua võimalikult mitmekesisestest elementidest, mida esitati omavahel suhteliselt võrdseina.

Nõukogude okupatsiooni ideoloogilisel surveel need põhimõtted mõneks ajaks taandusid, mitmerajaline kirjandusõpetus aga püsis. Kirjandus- ja kirjastuspoliitikas kehtiv hierarhia mõjutas selle liigendust. Kaherajaline mudel hargnes komplekssemaks: eesti kirjanduse rada jäi eraldi komponendina püsima, selle kõrval aga vallandus võitlus ruumi eest teisel rajal. Varaseim, 1940. aastate kirjandusõpikute generatsioon pühendus üsna ühemõtteliselt vene kirjanduse juurutamisele teise raja dominandina ning nõukogude kirjanduse mõõdupuuna kehtestamisele mõlema raja sisustamiseks. Nii algab näiteks Leonid Timofejevi keskkooliõpik „Kaasaegne kirjandus“ sissejuhatusega, mille alapealkiri on „Nõukogude kirjandus kui uus etapp maailmakirjanduse arengus“ ning mille esimese osa alapealkiri omakorda on „Nõukogude kirjanduse ülemaailmne tähtsus“ (Timofejev 1949: 3). Maailma ja maailmakirjanduse mõiste on aga väga läbipaistvalt kaaperdatud kitsa ja hierarhiseeritud välja kattedeks: üle kolmandiku õpiku mahust on pühendatud Maksim Gorki loomingule ning umbes kümnendik osale „NSV Liidu rahvaste kirjandus“, mis sisaldab lühiülevaadet teemast üldiselt ning kuuest autorist. Maailma ega kirjandust väljaspool Nõukogude Liitu õpik ei käsitle.

Uue mudeli kehtestamiseks tõlgiti õppevara vene keelest, ja mitte ainult käsitlusi, nagu Timofejevi oma, vaid ka lugemikke. Näiteks ilmus 1951. aastal Mark Eichenholzi ja Lev Galitski koostatud „Välismaine kirjandus“. Koostajate saatesõna on eesti toimetaja Bernard Sööt varustanud joonealuse märkusega, kus ta täpsustab, millised tekstid lugemikus on eesti keeles esmatõlked ning millised tõlked on tehtud algupärandist ja millised vene keele vahendusel (Eichenholz, Galitski 1951: 4). Sellisel ettevaatlikul moel algas varasema kaanoni ja lugemisvara tagasisobitamine kirjandusõpetusse. Vene keelest tõlgitud, seega juba varem ja võimukeskuses ideoloogiliselt sobivaks tunnistatud lugemiku tekstivalik legitimeeris ka mõningaid lääne kirjanduse tekste, mis pärinesid varasemast tõlkelektüürist.

Legitimeerivad kavalused, mille otsing iseloomustas nõukogudeaegset kirjastus-, kultuuri- ja ka hariduspoliitikat üldiselt,

teenis kirjanduse õppevara puhul konkreetsemalt seoste taastamist varasema õppesisuga ning püüdu mitmekesisuse poole õppesisu kujundamisel. Selleks tuli nüüd arvestada teise normisüsteemiga, mis soodustas näiteks teiste Nõukogude Liidu rahvaste kirjanduse või parajasti poliitiliselt vastuvõetavate kaasaegsete lääne autorite tutvustamist.

1960. aastaiks kujunes ning nõukogude perioodi lõpuks kindistus kirjandusõpetuses – siis juba algupärase õppevara toel – kolmerajaline mudel, mille põhikomponendid olid eesti, vene ja väliskirjandus. Õpetuse tuumas oli seejuures taastatud üpris järjekindlad seosed 20. sajandi algupoole traditsiooniga: toodud õppevarasse tagasi varasemast kaanonist tuttavaid autoreid ning tõlgendusmudeleid, nagu näiteks kirjanduse käsitlemine aja- ja vooluloolise ilminguna ning keskendumine sotsiaalse problemaatikaga seotud aspektidele nii protsesside, autorite kui ka teoste puhul. Selles mõttes võib seda mudelit pidada aga esialgse kahe-rajalise mudeli variatsiooniks, et säilis eesti ja muu(de) kirjandus(t)e paralleelkäsitlus.

Isegi maailmakirjanduse mõiste jäi – küll varasemast implitsiitsemana – muu kirjanduse määratlemisel käibele, nagu võis näha eespool tutvustatud stalinismiaegsest õpikustki. Sama ilmneb ka nõukogudeaegsetest õppekavadest (vt nt Kalamees-Ruubel 2014: 132–135), samuti näiteks Leo Villandi hilisloomingust, kui ta gümnaasiumile mõeldud õpperaamatus „Eesti kirjanduse lätteil“ peatükis „Rahvuskirjandus ja maailmakirjandus“ seletab: „Kirjandus avaramas tähenduses hõlmab rahvaluulet ja kõike kirjapandut (teaduslik, teatme- ning õppekirjandus jm), kitsamas tähenduses üksnes *ilukirjandust* ehk *belletristikat*, s.o kirjutatud sõnakunsti. Selle ajaloolise eksisteerimise põhiline vorm on *rahvuskirjandus*, mis aga ei välista avatust ning kontakte teiste rahvuskirjandustega. Seesugused kokkupuuted eri rahvaste vahel on läbi aegade täheledatavad [...]. Universaalsema tähendusega teosed, mille levik ühe rahva juurest teise juurde toimub tõlgete vahendusel, moodustavad *maailmakirjanduse*. Maailmakirjandus on ka kõigi rahvuskirjanduste kogusumma.“ (Villand 1995: 9–10, algupärased rõhutused)

See õppematerjal on küll ilmunud juba järgmisel ajajärgul, taasiseseisvunud Eesti esimeses õpikutelaines, kuid kompaktsed ja kindla-käelised sedastused, mis seal esitatud, osutavad sellele, et autor tutvustab põhjalikult settinud ja selginud käsitust endale omaste kategooriate kaudu, mida saab viimaks segamatult kasutada.

Esimene õppevara korpus, mis taasiseseisvunud Eestis 1990. aastail loodi, pöördus traditsioonilise mõistekasutuse ja kahehrajalise mudeli juurde tagasi. Nõukogudeaegse õppekirjandusega võrreldes asuti hoolega uuendama ka õppesisu, et puhastada see nõukoguliku kirjelduskeele müra, taastada side varasema traditsiooniga ning hõlmata kirjandusõpetusse sealt nõukogude ideoloogia surve tõrjutud teemad, autorid ja teosed. Põhimõttelisi muutusi traditsioonis, kuidas kirjandust kui kultuurivalda ja õppeainet liigendada, esialgu aga veel ei tekkinud.

Naiivpositivistliku käsitluse mudeli traditsioon

Koos kahehrajalise liigendamistraditsiooniga on vahest stabiilsemalt ja kindlamaltki juurdunud pärandarusaam sellest, mis on kirjanduse n-ö õpitavad kategooriad, õpieesmärgid ja -väljundid. Vaatlen sellegi traditsiooni algust lähemalt Veitmanni ja Kuusiku „Eesti ja maailmakirjanduse konsekti“ (1926) näitel. Konsekti ülesehituses ilmnevad didaktilise kirjanduskäsitluse põhikategooriad – autori isik, teos ja ajalooline kontekst – ning käsitluse valdavalt narratiivne laad. Eesti kirjandusteadusliku mõtte kujunemislool taustal² pole põhjust seda imeks panna. Positivistlikust loodusteadusest tugevasti mõjutatud ajaloolis-elulooline mudel oli 20. sajandi vahetusel lääne kirjandusteaduses veel üpris värske ja keskne ilming ning selle mõju Eestis suur. Ühest küljest haakus see hästi samuti varakult ja viljakalt juurdunud vooloolise mudeliga. Teisest küljest ühildus see

² Tausta, mida silmas pean, on käsitlenud Liina Lukas eesti maailmakirjanduse kontseptsiooni eritlustes (Lukas 2015, Lukas 2016) ning Tiit Hennoste oma loengu- ja artiklisarjas „Hüpped modernismi poole II“, mis ilmus Vikerkaares aastail 2005–2013 (siin viidatud Hennoste 2007, kuid relevantset on ka sarja teised osad).

ka rahvusromantilisele vundamendile rajatud kirjandusvälja tuttavate kategooriate ning enesekehtestamisvajadusega: oma kirjanduse loo järjekindel jutustamine ja suurte autorifiguuride konstrueerimine olid kultuurilis-poliitilise emantsipeerumise seisukohalt olulised ning konteksti, mida käsitleda, leidis esialgu rikkalikumalt kui tekste. Veitmanni ja Kuusiku konspekt esindab niisiis toonase kirjandusteadusliku mõtte peavoolu.

Konspekti on valitud mingi hulk kirjanduslikke objekte ning iga objekt on varustatud kompaktseloomustusega. Implitsiitne, kuid ilmne õpiesmärk on, et üldharidusega inimene on kirjanduse alal pädev, kui on sellistest objektidest kuulnud ning oskab neid iseloomustada. Iseloomustustes endis domineerib jutustav, s.t sündmuslik-faktiline sisu: autoreid iseloomustatakse elusündmuste ja teoste loetelu kaudu, teoseid tegelaste ja süžee põhikäikude kaudu. Nii-sugune dominant võimendab ning tõepoolest ka võimestab positiivistlikku eeldust, et kirjandusest on mõtet rääkida objektiivsusprentensiooniga kirjelduste vormis, mida maksab ära õppida, sest kusgil tegelikkuses nende kirjelduste taga ootavad objektid, mis neile igal juhul vastavad, nii nagu näiteks maksab õppida seente kirjeldusi, et seeni metsas ära tunda. Elu- või ajalooline tõik ning teose süžee või keskne teema on kategooriad, mis sellise lähenemisega ühilduvad. Neist on võimalik ning sageli ka mõttekas nõnda rääkida, sest pole põhjust kahelda, et inimene, kes on kas või kellegi teise konspektist teada saanud, mis sajandil üks või teine autor elas, millised teosed kellegi loomingusse kuuluvad, mis näiteks „Kõrboja peremehes“ üldjoontes juhtub või et Juhan Liivi elu oli kannatusterohke, läheneb edaspidises elus kirjandusele avarama ja adekvaatsema ettevalmistusega kui inimene, kes neid asju ei tea.

Sellise autentselt deskriptiivse materjali hulka on Veitmannil ja Kuusikul aga imbinud hoopis muud liiki õppesisu. Läbiva ning ühtlasi väga ereda näite moodustavad loosungid (tutvustust sisse juhatavad, eraldi lõiguna esile tõstetud laused või fraasid), millega konspektis algab osa teosetutvustusi. Jakob Pärna „Musta kuue“ kohta deklareeritakse: „See jutt on selleks kirjutatud, et eestlasi kihutada

kõrgemat haridust omandama.“ (Veitmann, Kuusik 1926: 44) Samas positsioonis leiame Tuglase „Hingemaa“ tutvustusest määratluse: „Jutt sellest, et inimene jänes pole, et ta haava koorest elaks, ja et maakera on tõesti raske.“ (Veitmann, Kuusik 1926: 39) Konspekti tekst taotleb ühest küljest positivistlikus vaimus kirjelduse ilmet ja mõju, teisest küljest opereerib väidetega, mis ei kuulu positivistliku teadmise valda, kusjuures opereerib nendega täiesti suvaliselt isegi tõlgendusliku teadmise valla mõõdupuude järgi. Üks teos on määratletud autorikavatsuse kaudu, mida on tõlgendatud sotsiaalkriitilises võtmes, ühemõtteliselt ja selgesõnaliselt; teine aga teema kaudu, mis sõnastatud kujundliku teesina. Teesi on seejuures sõnastanud Tuglase ise, s.t siinkohal on sisukokkuvõttena kasutusele võetud kirjaniku enese teosele pandud alapealkiri. Kriitilise distantssi puudumist Tuglase teose suhtes näitavad selles eksamipiletis mitmed muudki sõnastusvalikud. Mõne teise autori suhtes on konspekti pedagoogihääl aga üpris distantseeritud ja kriitiline, ent neil puhkudel võib olla õigustatud küsimus, kelle kriitiline distantss seal väljendub. Mõnel juhul on konspektis küll ka viidatud aluskäsitluste autoritele, enamjaolt aga on õpilane ilmselt konspekteinud tõlgendusi, mida õpetaja aja jooksul on kohanud ja kogunud ning enese jaoks mingil moel sünteesinud. Saadud sulamit iseloomustab sotsiaalkriitiline tõlgendusmudel, vaimustus Vilde loomingust, väga märgatav on Noor-Eesti mõju ja autoriteet. Õpetaja Kuusiku täpsem tõlgendajaprofiil vääriks lähemat uurimist, kuid silmatorikavamadki jooned näitavad, et omas rollis tegi ta optimaalset tööd selles mõttes, et koondas mahuka ning mitmekesisist laadi ja päritolu materjali õpilaste jaoks haaratavaks pildiks, mida ainevalla tollaste suundumuste taustal võib pidada adekvaatseks didaktiliseks lihtsustuseks. Samas ilmutab see kompileeritud ja konspekteinud materjal, et õpetus hõlmas teadmiste võimalikult põhjalikku vahendamist, kuid mitte teadlikku tähelepanu selle suhtes, kuidas need teadmised tekivad ning kuidas vahendajast sõltuvad. 1920. aastate keskel, kirjandusteaduse tollase peavoolu kiiluvees oli see ootuspärane, kui mitte ainuvõimalik. Paradigmaatiline pööre, mille

raames kirjandusteadus hakkas oma tõlgenduslikkust läbi nägema ning mõistma positivistlike objektiivsustaotlusega mudelite piiratud funktsionaalsust oma ainevallas, toimus aegamööda 20. sajandi teisel poolel hulga uute teoreetiliste vaadete ja probleemiasetuste (strukturealism, retseptisiooniuuringute, feministliku kriitika jt) mõjul. Seda, miks sajandi esimesel poolel tekkisid eesti üldhariduses eeldused naiivpositivistliku traditsiooni kujunemiseks, pole raske mõista.

See traditsioon vajab kindlasti tulevikus lähemat eritlemist ning selleks kohase korpuse piiritlemist ning kogumist, sest tema kandjaks ei ole kindlasti ainult avaldatud õppematerjalid. Suur osa kirjanduse õpikuid, mis 20. sajandi algupoolel koolide jaoks loodi ja mida koolides ka kasutati, pärineb väga asjatundlike uurijate või ka pedagoogide sulest ning need esindavad ajaloolis-vooluloolist kirjeldavat meetodit sõna parimas mõttes. Ei ole põhjust kahelda, et autorid on neid koolikirjeldusi loonud ise, teadlikuna muuhulgas sellest, mis materjal on ühemõtteliselt faktuaalne ning mis allikatele toetuvad, milliseid vaatepunkte või taotlusi esindavad tõlgendused. Lugemismudelisse, millega sellele materjalile koolis läheneti, ei ole sarnast teadlikkust juurutada püütud. Üheks näiteks võib tuua omaeegse õppija märkmed Karl Taevi „Kirjandusloolises lugemikus“ VII klassile, mis oli käibel 1940. aastate teisel poolel. Tsiteerin allajoonitud katkeid ühest Tartu Ülikooli raamatukogu eksemplarist peatükis „Kristjan Jaak Peterson“ (Taev 1946: 34–35, rõhutus õpiku autorilt): „Kr. J. Petersoni isikus peitus meie kirjanduse esimene andekas luuletaja, kellest alates me tänapäeval arvestame *eesti kunstiväärtusliku kirjanduse* algust. [...] 1819. a. Tartu ülikooli usuteadust õppima. [...] Tulnud tagasi Riiga, püüab ta end elatada tundide andmisega. [...] juba 16-aastaselt koostama rootsi keele grammatikat, ja tõlkis hiljem rootsikeelse teose Ganander Thomassoni „Soome mütoloogia“ saksa keelde. Viimase teose tõlkimisel oli suur mõju [...]“ Veidi edasi on õpilane peatüki „Friedrich Robert Faehlmann“ pealkirja kohale (Taev 1946: 40) kirjutanud: „Elulugu peab ka teadma.“ Veel edasi on Vilde „Külmale maale“ katkendite sissejuhatuses (Taev

1946: 118) tähistatud viimane lõik, mis lühendatud stiilinäitena kõlab nõnda: „Vilde on meie lähima mineviku suurim kirjanik. Ta pühendas kogu oma kirjanikuande rahva teenistusse. Oma loomingus ründas ta kõikjal, kus märkas, rahva vaenlasi. Ta aitas oma loominguga kaasa eesti rahva parimatele püüdlustele. [...] Vilde võitles ühes oma rahvaga parema tuleviku nimel ja see kindlustab talle kogu rahva tänutunde.“ Lõigu juurde on lisatud meespea: „Esmaspäev küsib sisu.“ Lugemiku tagumisel sisekaanel on viimane ülestähendus: „Reedeks: Tuleb teada J. Kärneri, J. Sempri luuletuste sisu. Korrata K. J. Petersoni ja Kretzwaldi [*sic!*] elu ja looming, kuni „Kalevipojani“.“ See kahtlemata meie kirjandusõpetuse, nagu üldse kogu meie 20. sajandi ajaloo kõige pimedamast perioodist pärinev dokument näitab, mida mõtlen naiivpositivistliku lugemismudeli all: lugemisviisi, mis taandab kõik õppematerjalis sisalduvad laused ühe ja sama tasandi informatsiooniks, mingiks üleüldiseks „sisuks“, mis meelde jätta.

Sellele, et naiivpositivistlik lugemismudel püsima jäi, aitaski suuresti kaasa stalinismiaegne kirjandusõpetus, mis mitmes mõttes tähendas uuenduse asemel pööret tagasi mudelite juurde, mis muidu oleks ehk olnud valmis uuenema. Ühest küljest võlgname võib-olla üldse mingi pidevuse säilimise tänu sellele, et nii kaanoni kui ka tõlgenduslike mõõdupuude mõttes oli 1920.–1930. aastate kirjandusõpetusest võimalik nii mõndagi tuumset üle kanda, näidates nt eesti rahvusliku ärkamisaja paatost rõhutatult saksavastasena, romantilisi kirjanikke raevukate revolutsionääridena ja realismiklassikuid veelgi raevukamate ühiskonnakriitikutena. Sellised rõhuasetused neil teemadel ning teemade endi koht kirjandusõpetuses on iseene- sest põhjendatavad ning neid oli ilma vägivaldse ideoloogilise surveta väärtustanud juba varane pedagoogiline traditsioon. 1940. aastatel saabunud surve sundis neid paisutama ning takistas alternatiivseid arenguid. On ka selge, et suuresti retoorilisele ajupesule rajatud ühiskonnakord ei loonud tingimusi, mis võimaldanuks metakeel(t)e kriitikal saada kirjandusalase üldhariduse osaks, ehkki samas sai kirjandusalasest üldharidusest metakeelte tulisemaid võitlusvälju.

20.– 21. sajandi vahetuseks kujunes nii olukord, kus kirjandusõpetuse pahaaimamatu sihtrühm on korruga selle kriitikavaba keelekasutuse ning kõigi 20. sajandi metakeelekihistuste võimuses. Esimest korda teadvustasin seda selgelt, kui õpetajatöös tuli 19. sajandi kirjandusloo käsitlemisel ette seik, kus õpilane oli otsinud materjali omal käel ning tutvustas mulle kontrolltöös progressiivset ja reaktioonilist romantismi. Ei saa küll öelda, nagu romantismi selline liigendus oleks positivistlikus mõttes vale, s.t nagu oleks romantismi kui nähtusse kuidagi kätketud objektiivseid takistusi, miks seda ei võiks nii liigendada. Kui kirjeldaja on seadnud vastavad tõlgenduslikud prioriteedid, võib see liigendus olla täiesti adekvaatne. Üldhariduses ebaadekvaatseks muudab selle aga asjaolu, et sellist metakeelt pole tänapäeval eriti kellegagi rääkida. See on ka põhjus, miks üldhariduse õppematerjal vajab regulaarset uuendamist – eeldatakse, et õpilane kasutab peamiselt oma põlvkonna või aastakäigu jaoks koostatud õppevara, ja püütakse see valmistada kultuuriliselt võimalikult aja- ja asjakohane. Ehkki see eeldus võib paljuski pädeda, ei saa kirjandusõpetuses olla lisaks eeldust, et inimene ei või kooliõpilasena või hilisemas elus kuskilt omapäi mõnda raamatut välja kaevata ja seda lugeda.

Vilumatu lugeja kaitsetust käsitluste ees, mida ta võib leida ja omal naiivpositivistlikul moel ühetasandiliseks „sisuks“ kokku lugeda, võimendab kirjandusõpetuse traditsiooni aspekt, mis seisneb selles, et käsitlused seisavad kirjandustekstidest endist sageli lahus. Traditsiooni juuri tuleb siin ilmselt taas otsida algusaegade praktilistest oludest ning valitsevast vaimsusest: ajaloolis-eluloolisi ülevaateid koostada ei ole nii ressursimahukas ülesanne kui kirjandusteoseid tõlkida, mistõttu kirjanduse kirjeldamine oli reaalseim võimalus rajada kirjandusharidus suhteliselt kiiresti mingile süsteemsele ja laiapinnalisele alusele. See ei tähenda, et kirjanduse lugemine ei oleks meie kirjandusõpetuses tähtsal kohal, kuid nii materiaalselt kui ka mõtteliselt on lugemine kirjanduse „õppimisest“ sageli seisnud justkui lahus. Lugemisvara on koondatud kirjandusloo õpikute lisadesse (seda praktikat kohtab näiteks 1930.

aastate kirjanduslugudes), 20. sajandi teisel poolel aga enamasti juba eraldi lugemikesse, ning mõistagi seisavad õppematerjalist aineliselt eraldi ka kirjandusteosed ise.

Jaan Roos, keda artikli alguses tsiteerisin, oli selle poolest uenduslik teerajaja oma aja õppekirjanduses, aga mitte vähem meie ajas, et ta püüdis seda kirjanduse ja kirjanduskäsitluse lahkukasvamist peatada. „Kirjandusteose analüüsis“ pakub ta välja juhise, kuidas kirjandusloolisi ja muid kontekstuaalseid teadmisi siduda järjekindlate ja mõtestatud analüüsi- ja tõlgenduskäikudega kõnekujundite tuvastamisest väärtuskasvatustliku aruteluni. Tema teoseanalüüsi elemente, mis ilmselt käibisidki juba siis laiemalt kui ta oma koolitundides, võib hilisemas traditsioonis kohata küll, näiteks väsimatutes üleskutsetes sõnastada teoste ideid, probleeme ja meeleolusid, kuid just nimelt Roosi analüüsisitasandite sidusust, tähendusloome kindlakäelist ja – mis peatähtis – jälgitavat ning jäljendatavat, seega õpitavat kulgu kohtab hilisemas õppekirjanduses haruharva. Roosi enda ettevaatus ja varmas vabandamisvajadus lasevad arvata, et tema kaasaja kirjanduslik triviaalmõte polnud tema meetodi juurdumiseks kuigi soodne pinnas. Õpperaamatu II peatüki „Kas ja kuidas analüüsida?“ juhatab ta sisse arutlusega: „Kerkib küsimus, kas tohib kirjandusteost analüüsida. Kirjandusteos on ju kunstiteos ja lõpuks ikkagi irratsionaalne saadus; seepärast ei tohiks talle läheneda ratsionaalse analüüsi võtetega. Analüüsi vastased ütlevad, et kunstiteos pole targutamiseks, vaid vahendituks ja intuiitiivseks nautimiseks.“ (Roos 1934: 6) Kindluse mõttes manitseb ta veel edaspidigi analüüsiga mõõtu pidama, ajalugu on aga näidanud, et mingit mõõdutundetut analüüsipädevust, mis irratsionaalsust kuidagi ähvardaks, tema algatus ei vallandanud.

20. sajandi teisest poolest võib sellesuunalisi teadlikke püüdlusi siiski leida. Näiteks Alice Kriisa on oma 8. klassi lugemikus, mis oli käibel 1960. aastail, lõiminud kirjandusteksti analüüsi kirjanduslooliste teadmiste omandamisega, alustades peatükki „Realistliku ja romantilise kirjanduse põhijooned“ küsimuste ja ülesannetega, mis suunavad märkama Bornhöhe „Tasuja“ ning Liivi „Varju“ katkendite

omadusi, ning kirjeldades seejärel ise neid omadusi ning nende seoseid romantismi ja realismiga (vt Kriisa 1962: 3–5). Tunnikavade analüüsisist, mida sisaldas teenekate kirjandusdidaktikute Kalju Lehe ja Anne Nahkuri ettekanne „Kirjandusõpetuse missioonist/eesmärgistusest“ konverentsil „Pedagoogikateaduselt koolile 1981–1985“, ilmneb, et sidusat, eri tasandi teadmisi ja tõlgenduskäike aktiveerivat õpitegevust väärtustati (vt Leht, Nahkur 1986: 59–62), kuid samas seegi, et praktikas polnud selline õpitegevus kaugeltki ainuvaldav.

Õppekavaarendus kui avangard?

Kirjeldatud traditsioonid – või ehk õigemini nende üha hõrenev side tekkeolukorraga, kus nad olid elusad, põhjendatud ja mõtestatud – aitavad mõista seda teisititegemistungi, mis 21. sajandil on esile kerkinud. Muidugi on arutelud uuendusvajaduse üle seotud ka üldise haridusuuenduse ja õpikäsituse muutumisega, mille raames õppekavaarendus toimub. Kehtiv haridusstrateegia toetab oskustele orienteeritud õpikäsitust. Teadus- ja haridusministriumi teabebrošüür selgitab: „Õpikäsitust ehk kõige lihtsamalt öeldes – arusaama õppimisest ja õpetamisest – kirjeldatakse strateegias märksõnadega, mis kajastavad nii õppeprotsessi kui selle tulemust: *õppijakesksus, aine- ja eluvaldkondade lõimimine, meeskonnatöö, loov ja kriitiline mõtlemine, eneseväljendusoskus, ettevõtlikkus, võtmepeädevused, faktiteadmiste asemel oskus probleeme lahendada.*“ (HTM 2017: 2, algupärane rõhutus) Nende põhimõtetege ei ühildu ei naiivpositivistlik, jutustav-kirjeldav kirjanduskäsitlus ega eriti ka kirjanduse kaheajaline liigendus. 21. sajandi õppekavaarendus ongi neile tavadele programmiselt vastandunud.

Arne Merilai, kes kuulus 2002. aasta riikliku õppekava ettevalmistamise töörühma, on tagasivaates meenutanud, kuidas töö käigus püüti vähendada „teabeküllaseid taustaülevaateid“ (Merilai 2004: 610) ja „ülevaateemasid, rõhutades rohkem teosekesksust“ (Merilai 2004: 612). Kohati meenutab tema arutluse poeetika lausa manifesti: „Kirjandus on *loomingu* tulemus, seega peab kirjanduse

õpetuski oma ideaalis loominguni ulatuma, mitte aga seda taotlust millegi muuga (kas või kirjanike elulugude tuupimisega) maskeerima. [...] Kirjandusõpetus ei tohi karta esteetiliselt mõtestatud keekekasutuse – kujundi – väljakutset, juhul kui ta ikka soovib olla kirjandusõpetus. Seda ei tuleks taandada ainuüksi välise kultuuri-ja kirjandusloo vahendamisele.“ (Merilai 2004: 611) Põhimõttelist võitlust selle nimel, et kirjandusõpetus keskenduks kirjandustekstidele, peetakse õppekavaarenduses praegugi. Andrus Oru juhtimisel tegutsev töörühm on kirjanduse õppesisu ajakohastamiseks teinud järgmise ettepaneku: „Vähendada kirjandusloolise kirjanduskäsitluse osakaalu, selleks et kirjandusõpetus koolis ei muutuks kultuurilooliseks narratiiviks, kus vahendatakse oluliseks peetud teoste jadasid ja autorite elulugusid ehk kokkuleppelist kaanonit.“ (Org jt 2017: 30–31) Juba paarkümmend aastat on niisiis programmiselt üles kutsutud tõrjuma kooliõpetusest seal traditsiooniliselt vohanud ajaloolis-eluloolisi pajatusi, kuid üleskutse on ilmselgelt ikka veel asjakohane. Endiselt ilmub seda traditsiooni esindavat õppevara (nii mitmekesisuse kui ka kultuuripidevuse mõttes on muidugi oluline, et sedagi ilmuks) ning näiteks annaabi.ee keskkonnas õpilaste loodud materjale sirvides on näha, et nad õpivad ikka hoolega kultuuriloolise narratiivi taasesitust.

Leidub küll ka märke tegelikust liikumisest uues suunas – sellest, et rohkem aega pühendatakse nii loomingulisele tööle tekstidega kui ka tekstianalüüsile. Näiteks aastail 2004–2018 võis õpilaste teadustööde riikliku konkursi žüriis tööde arengut jälgides nentida, et sajandi algusaastail olid kirjandusalased õpilastööd enamasti kultuurilis-eluloolised referaadid, teisel kümnendil aga juba suuremalt jaolt iseseisvad teoseanalüüsid. Võis aga näha sedagi, et kirjandushuviliste õpilaste õnnestunud teekond iseseisva tekstianalüüsini sõltub suurel määral sellest, kas ta omal käel või õpetaja abiga suudab kirjandusteaduse mõistevara ja töövõtted endale jõu- ja eakohasteks tööriistadeks kohandada või mitte. Sellist tekstianalüüsi tööriistakasti, mis noore ning nüüdisaegses kultuurikeskkonnas kasvanud lugeja vajaduste ja eeldustega arvestaks, meil ei

ole. Kirjandusõpetuse ja kirjandusteaduse traditsiooniliste suhete raames on kirjandusteadus harjunud esitama sisult adekvaatseid didaktilisi lihtsustusi neist kirjandusloolistest teadmistest, mida ta loob, kuid mitte mõistetest ja meetoditest, mille abil ta neid loob. Seetõttu on vastavad mõisted ja meetodid koolihariduses käibel üpris lünklikult, süsteemitult ning järjekindla rakendusõpetuseta. Näiteks näevad nii põhikooli kui ka gümnaasiumi riiklik õppekava praegu ette, et koolis käsitletakse metafoori ja epiteedi mõistet ning et õpilane „tunneb [need] ära ja kasutab tekstides“ (PRÕK: lisa 1: 23). See on sedastatud III kooliastme õpitulemusena teksti tõlgendamise, analüüsi ja mõistmise alal, millest kohe järgmine õpitulemus on „oskab luuletusi lahti mõtestada“, ent operatsioone, mis kujundi või muu vormielemendi tuvastamise ja teksti lahtimõtestamise vahele jäävad, pole õpitulemustes määratletud (kumbagi kategooriasse – tehnilise tekstianalüüsi ning tekstist juba eemalduva mõtestamise-arutlemise valda – kuuluvaid tulemusi on siiski teisigi). Õppekava kui niisuguse juures ei ole õieti põhjust seda kritiseerida, ent ühenduslülid epiteetide allajoonimise või epiteete sisaldavate fraaside moodustamise ning tekstide „lahtimõtestamise“ vahel on väga harvad ja juhuslikud ka kõigis meie kirjanduse õppematerjalides. See tähendab, et põhimõtteline murrang, mida haridusuuendus nõudleb, on suuresti jäetud õpetajate õlule.

Samal ajal on õpetajad kimpus uue õpikäsituse ja õppekava põhimõtete ühe äraspidise viljaga, mida kirjandusõpetuse kontekstis on ilmselt samuti võimendanud varasem rõhuv naiivpositivistlik traditsioon. Aruteludes hariduse, sh kirjandushariduse üle on vallandunud ebamäärane faktivastane retoorika, mis on algimpulsi küllap saanud programmilistest nõudmistest, nagu „faktiteadmiste asemel oskus probleeme lahendada“. Kes vähegi mõne probleemi lahendanud on, muidugi teab, et seda tehakse asjakohaste faktiteadmiste abil, mitte nende asemel. Nii praeguses haridusstrateegias kui ka muudes samas vaimus sõnastatud üleskutsetes on see vastandus esitatudki ilmselt sellisel vaikival eeldusel – mitte lugu pidamatuses tõsiasi ja tõsikindlate teadmiste vastu, vaid soovist

tasakaalustada arusaama õppimisest, mis on kaua aega narratiivide passiivse taasesitamise poole kaldu olnud. Kirjandusõpetuseski on valitsenud tava kuhjata faktiteadmisi järjekindla seletuseta selle kohta, mis probleeme ning kuidas nende abil lahendada saab. On selge, et õpetuse täiendamiseks selles osas tuleb läbimõeldult muuta nii traditsioonilise teabesisu mahtusid kui ka ülesehitust, kuid samas ei tohiks jätta kirjandusõpetajaid üksi võitlema faktide mõtlematu demoniseerimise vastu, mis haridusuuenduse kiiluvees on lahti läinud. Kirjandusõpetaja Igor Kaasik arutleb: „Inimene, kes ei tunne fakte, jääb maailmas, kus kõik tundub nii ebakindel, hoopis ula peale. Midagi ta õieti ei tea ja usub kõike, mida räägitakse.“ (Kaasik 2018) Sellist õpiväljundit, et inimene usub kõike, mida räägitakse, kirjandusõpetusel kindlasti olla ei tohiks. Kuid selleks, et tekiks viljakas tasakaal faktuaalse taustateabe ning selle kasutamise vahel, oleks vajalik, et kirjandusteadus aitaks üldhariduse seisukohast läbi mõelda, mida kirjanduse puhul üldse faktina käsitada ning milliseid fakte on oluline teada, et mingeid probleeme lahendada.

Mõnevõrra vähem üldist elevust ja arutelu on tekitanud uuen-
duspõhimõte, et kirjandusõpetus peaks küll hõlmama eesti ja maail-
makirjandust, kuid mitte enam kaheajalise käsitlusena, vaid pigem
võrdlevalt. Nõnda on soovitatud nii kehtivas riiklikus õppekavas
(GRÕK: lisa 1: 13) kui ka uut ette valmistava tööühma ettepaneku-
tes: „Eesti ja maailmakirjandust ei ole jätkuvalt mõttekas käsitleda
eraldi. [...] Vajalik on lõimida eesti ja maailmakirjanduse käsitlusi.
Võrdlev käsitlus, mis sedastab eesti ja väliskirjanduse³ haakumisi ja
põrkumisi kas voolu, stiili, žanri, teema või mis tahes muul tasandil,

³ Ettepaneku sõnastus näitlikustab hästi mõistete „maailmakirjandus“ ja „välis-
kirjandus“ suhteliselt sünonüümset kasutust läbi aegade. Eelistusi on olnud (näiteks
nõukogude ajal oli õppeaine allharuna järjekindlalt käibel „väliskirjandus“), samuti
on „maailmakirjandus“ nüüdisajal maailma kirjandusteaduse teoreetiliste arutelude
taustal mõnevõrra mõistestatud. Käibel on 20. sajandi algupoolest saadik siiski olnud
paralleelselt mõlemad mõisted, ilma et oleks kujunenud või isegi otsitud nende selget
eristust.

on uuenenud kirjandusõpetuses soovituslik metoodiline võte.“ (Org jt 2017: 31) Võimalik, et kaheajalise mudeli traditsioon pole tekitanud selliseid õpikogemusi, mis innustaks kooliajal või hiljemgi selle poolt või vastu sõna võtma (nagu paljud tohutute taustateabemas- siivide tuupimisest teevad). Kuid ka siin valitseb sama olukord, mis tekstikesksuse otsinguil: oleks vaja õpetada teisiti, kui traditsioonili- selt on õpetatud. Traditsiooni kandjad omaenese jõul seda uuendust ei tee või peavad selleks väga palju vaeva nägema.

Tõsi, kui vaadata traditsioonile laiemas mõttes, võib näiteks Mihkel Kampmaa mõjukast ning koolideski kasutusel olnud kir- jandusloost leida võrdleva käsitluse alguse ja eeskuju. Voolulooline kirjanduskäsitlus, millest lähtus teisigi 20. sajandi algupoole õpiku- autoreid, on üks võimalik koolisõbralik lähtekoht võrdlevaks lähe- nemiseks kirjandusele. 20. sajandi edasine areng läks aga teist teed ning juurutas kirjandusõpetuses tava eesti kirjandust teistest lahus vaadelda. Kui nüüd püüelda selle poole, et hakata ka oma kirjan- dust vaatlema maailmakirjanduse lahutamatu osana, tekib ühest küljest hulk praktilisi ja tehnilisi küsimusi selle kohta, mida siis täp- semalt millega kõrvutada ja seostada. Et neile küsimustele vastata, tuleb aga kooli jaoks kohandada nii komparativistika töövilju kui ka -vahendeid.

Kooliõpetuse traditsioonilises pärandis varitsevate vastuolude taustal, elukestvat õppimist võimaldavatele oskustele orienteeritud haridusstrateegia raames ning kiirelt muutunud ja muutuvast teksti- ning meediaruumis on vajalik, et teadus ise oma didaktiseerimisele senisest märksa suuremat tähelepanu pööraks. Kui resümeerida, millist uuenemist üldiselt kirjandushariduselt selle traditsioonide taustal oodatakse, on ootused üldjoontes järgmised. Kirjandus- õpetus peaks võrdlevalt hõlmama eesti ja maailmakirjandust olu- korras, kus kirjandusteaduses ei päde enam maailma määratlemine kitsa- ja kindlapiirilise läänekeskse kaanoni kaudu. Lisaks tead- miste uudsele liigendamisele tuleb neid tihedamalt struktureerida, et oleks realistlik õpetusse hõlmata ka tõlgendamise ning kriitilise ja refleksiivse lugemisoskuse pädevused. See tähendab, et üldharidusse

tuleb integreerida hulk sisukomponente, kategooriaid ja operatsioone, mis ei ole sinna süsteemselt kuulunud. Kirjandusõpetus ei saa nüüdisaja ootustele vastata omaenese repertuaari ümberstruktureerimise ja puhtdidaktiliselt uute võtete abil, vaid peab oma alusdistsipliini käest saama põhimõtteliselt uut sisu. Distsipliini seisukohalt ei ole see sisu seejuures sugugi uus, küll aga on üpriski uus kohustus, mille see seab – mõelda oma valdkonna teadmised ja oskused läbi inimeste huvides, kel ei tarvitse kirjanduse vastu olla üldse mingit erilist huvi (ehkki võib olla ka suur huvi) ning kelle varasemast kirjanduslikust kogemusest selge ülevaade puudub (igal juhul on see individuaalselt väga varieeruv), aga keda oskus kirjandust lugeda võiks isiklikus arengus aidata.

KIRJANDUS

- Domínguez, César 2017. Arutelu seminaril „Small/Minor Literatures & Cultures. A Preliminary Debate“. Santiago de Compostela ülikool, 13.–14.07.
- Eichenholz, Mark; Lev Galitski (koost.) 1951. Välismaine kirjandus: lugemik keskkooli vanemaile klassidele. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- GRÕK = Gümnaasiumi riiklik õppekava. RT I, 14.02.2018, 9, www.riigi-teataja.ee/akt/114022018009 (11.08.2019).
- Hennoste, Tiit 1997. Kaanon. Kaanan. – Vikerkaar 12, 59–70.
- Hennoste, Tiit 2007. Hüpped modernismi poole II. 20. sajandi eesti kirjandusteadus Euroopa kirjandusteaduse taustal. 9. loeng: värsiõpetuse õppetunnid. – Vikerkaar 9, <https://www.vikerkaar.ee/archives/11101> (12.08.2019).
- HTM 2017 = Haridus- ja Teadusministeerium 2017. Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. Eesmärgi selgituseks. <https://www.hm.ee/et/opikasisitus> (11.08.2019).
- Jänes, Harald 1935. Valimik deklamatsioone eesti, hõimrahvaste ja välismaa kirjandusest. Tartu: Noor-Eesti Kirjastus.
- Kaasik, Igor 2018. Vastupidi – vajame rohkem faktiteadmisi, et maailma mõista. – Edasi.org, 24.09. <https://edasi.org/30123/igor-kaasik-vastupidi-vajame-rohkem-faktiteadmisi-et-maailma-moista-kooliõpetaja-kolumn/> (11.08.2019).

- Kalamees-Ruubel, Katrin 2014. Eesti keele ja kirjandusõpetuse roll eesti õppekeelega üldhariduskooli õppekavas 1917–2014: ajaloolis-analüütiline käsitlus. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kriisa, Alice 1962. Kirjanduse lugemik. VIII kl. Tallinn: Eesti Riiklik Kirjastus.
- Leht, Kalju; Anne Nahkur 1986. Kirjandusõpetuse missioonist/eesmärgistusest. – Endel Noor (koost). Pedagoogikateaduselt koolile 1981–1985. Keel ja Kirjandus: konverentsi materjalid. Tallinn: Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut, Eesti NSV Pedagoogilise uurimistöö koordineerimise nõukogu, 50–62.
- Lukas, Liina 2015. Die Aneignung der Weltliteratur in Tartu. – Liina Lukas, Katre Talviste (Eds.). Taming World Literature. In honorem Jüri Talvet. Interlitteraria Supplement 1. Tartu: University of Tartu Press, 130–147.
- Lukas, Liina 2016. Maailmakirjanduse mõõtmisest meil ja mujal. – Methis. *Studia humaniora Estonica* 17–18. Võrdleva kirjandusteaduse erinumbr, 21–39. <http://ojs.utlib.ee/index.php/methis/article/view/13208> (11.08.2019).
- Martinson, Ernst 1929. Kirjandust koolile II. Välismaa ilukirjandust ja reaal-ainelisi palasid algkooli V klassile. Tallinn: K. K./Ü. „Töökooli“ Kirjastus.
- Merilai, Arne 2004. Kooli kirjandusõpetusest. – Keel ja Kirjandus 8, 610–615.
- Org, Andrus jt 2017. SA Innove hange „Riiklikes õppekavades esitatud õppesisu ja õpitulemuste analüüs ning analüüsist tulenevad ettepanekud õpiväljundite nüüdisajastamiseks ja taotletavate õpitulemuste arendamiseks põhikoolis ja gümnaasiumis. Valdkond: keel ja kirjandus. I etapp. [Töörühma ettepanekud.] – <https://oppekava.innove.ee/opitulemuste-ajakohastamine/riigihange-riiklikes-oppekavades-esitatud-opitulemuste-analuu-ning-ettepanekud-opitulemuste-arendamiseks-pohikoolis-ja-gumnaasiumis/> (13.10.2019).
- PRÕK = Põhikooli riiklik õppekava, RT I, 14.02.2018, 8, www.riigiteataja.ee/akt/114022018008 (11.08.2019).
- Roos, Jaan, 1934. Kirjandusteose analüüs. Tartu: Loodus.
- Sütiste, Elin 2009. Märksõnu eesti tõlkeloost 1906–1940: tõlkediskursust organiseerivad kujundid. – Keel ja Kirjandus 12, 908–924.

- Taev, Karl 1946. Kirjanduslooline lugemik VII klassile. I osa. Tallinn: Pedagoogiline Kirjandus.
- Timofejev, Leonid 1949. Kaasaegne kirjandus. Keskkooli XI klassile. Tallinn: Pedagoogiline Kirjandus.
- Veitmann, Alfred; Timotheos Kuusik 1926. Eesti ja maailmakirjanduse konspekt. Tallinn: Tallinna Kolledži ja Rahvaulikooli kuulajatekogu.
- Villand, Leo 1995. Eesti kirjanduse lätteil. 13. sajandist Kr. J. Petersonini. Õppevahend X klassile. Tallinn: Koolibri.

SUMMARY

TRADITION AND AVANT-GARDE IN THE DEVELOPMENT OF ESTONIAN LITERARY PEDAGOGY

The paper discusses two traditions that developed in the Estonian literary pedagogy of the twentieth century. The first one concerns the structure of the subject matter. Literature was taught as two separate sub-disciplines, one of them being Estonian literature and the other covering other literatures using varying terms. The composition of this other field of study has varied over time. The early focus on the Western canon, with a diversifying preference for neighbour literatures as well as other Finno-Ugric literatures, was fueled by the national romanticist ideology. It was then forcibly replaced by a strong priority for Russian literature and other Soviet literatures during the Soviet occupation. This shift was in turn in the 1990s followed by restoration of former priorities and updating of the learning content.

The second tradition is that of a strong preference for bio-historicist narratives as learning content. This tradition was inspired by the early twentieth-century literary scholarship and was necessitated by the conditions of the Estonian literary field at the time: a relative lack of available translations and the general public's limited literary education. Focusing on narratives of literary history created a tendency to perceive literature as a field of positivist knowledge instead of interpretive competences and activities. The Soviet literary pedagogy perpetuated that tendency.

Finally, the paper describes the efforts of the twenty-first-century curriculum development that aims to change these two traditions. The goal is to introduce an integral view of literature, and to develop teaching of interpretive skills and critical reading. These elements have so far depended mostly on individual teachers' efforts, without sufficient systematic support from literary scholarship in the form of adequately adapted skillsets. It is important that the academic discipline renew its own perspectives in order to contribute to the development of such skillsets for general education.

Keywords: literary pedagogy, curriculum development, literary history, Estonian literature, world literature