

Digitaalne lugemine ja humanitaarharidus

MAARJA OJAMAA, PEETER TOROP, ALEKSANDR FADEEV,
ALEXANDRA MILYAKINA, MERIT RICKBERG

Digitaalne lugemine on kujunemas humanitaarteaduste võtmemõisteks. Oluliseks tõukeks sellele on tarkvara arenguga kaasnevad võimalused, mis on humanitaaridele harjumuspärase lähilugemise kõrvale toonud kauglugemise, suurte tekstikorpuste ning metaandmete tõlgendamise jm. Digitaalse lugemise eripäraks on aga asjaolu, et see sisaldab peale sõnaliste tekstide lugemise ka vaatamist ja kuulamist (vt Ojamaa, Torop 2020). Väidame, et üleminek raamatukeskselt kultuurilt veebikesksele kultuurile on lugemise just sel moel varasemast hõlmavamaks muutnud. Samuti on digitaalses keskkonnas aktuaalseks saanud Juri Lotmani osutus, et lugemist ei peaks käsitlema mitte teksti amمندava tarbimisena, vaid loova suhtlusena teksti kui dialoogipartneriga (Lotman 2016 [1981]: 236). Erinevad teksti tõlgendamise viisid, sealhulgas erinevad modaalsused ja meediumid, on veebikeskkonnas loomulikumad ja levinud. See on omakorda kaasa toonud ühe suurima digitaalse lugemisega seotud probleemi: tekstide ja tähenduste pihustumise hoomamatuks paisunud infokülluses. Hariduslikust vaatepunktist on aga tähtis just tervikuks seotud teadmus. Kultuurilise identiteedi seisukohast on eriti oluline seoste nägemine kultuuripärandi ja tänapäeva kultuuriruumi vahel ehk oskus astuda näiteks kirjandusklassikaga dialoogi ka digitaalsete kanalite vahendusel.

Digitaalse lugemise teaduslik analüüs on tihedalt seotud digihumanitaaria üldise arenguga. Kui algselt kaasnes digihumanitaariaga kvalitatiivsete analüüside rikastamine kvantitatiivsete meetoditega ning avarama tausta tekitamisega korpuslingvistika ja andmebaaside kasutamise kaudu, siis digihumanitaaria n-ö teine laine on ümber kujundamas arusaamu kvalitatiivsest analüüsist humanitaarias. Loetavate tekstide digitaalne vahendamine on muutnud nii tekstide olemuse kui ka lugemise käsitlemist. Jeffrey Schnappi ja Todd Presneri „Digihumanitaaria manifest 2.0” lähtub põhimõttest, et digihumanitaaria „tähelepanu kompleksusele, meediumipärasusele, ajaloolisele kontekstile, analüütilisele sügavusele, kriitikale ja tõlgendamisele” (Schnapp, Presner 2009: 2) rikastab humanitaariat, täiendab traditsioonilisi uurimismeetodeid ja digihumanitaariat ei peakski käsitlema millegi eraldiseisvana, vaid traditsioonilise humanitaaria osana (vt ka Svensson 2012). Selline tõlgendus võib küll kaasa tuua metodoloogiliste põhimõtete muutumise (näiteks digiteksti käsitlemisel tekstina) ning distsiplinaarse hübriidsuse kujunemise teaduses ja postdistsiplinaarsuse juurdumise ülikoolides (Berry 2012). Tarkvara kui kirjutamise ja lugemise uudne mõõde paneb analüütikud mõtlema võimalikest muutustest kirjanduskultuuris (Murray 2018), teadustöös (Kembellec, Broudoux 2017) ja hariduses (Tso 2019). Selles protsessis tõuseb taas keskmesse lugemise ja tõlgendamise lahutamatus õppimisest, uute kirjaoskuste omandamisest (Kress 2014: 66). Nii

digitaalne lugemine kui ka tekstide varieerumine ja hajumine digikultuuris tõstatavad analüütiku ees uudse küsimuse: kuidas suhestuvad osalugemine ja terviklugemine tekstide esitlemise ja pihustumise viisidega?

Artiklis käsitleme tekstide pihustumist kolmest vaatepunktist. Esimeses peatükis selgitame väljakutse kompleksset olemust digitaalse tekstikommunikatsiooni kolme peamise tunnuse kaudu: multimodaalsus (sõnaliste ja pildiliste kanalite kombineerimine), varieeruvus (ühe teksti esinemine paljudes versioonides) ja killustumine (terviktekside asemel fragmentide lugemine). Nendest tuleneva pihustumise tasakaalustamiseks näeme võimalusi terviklikumalt kontseptualiseeritud digitaalsete platvormide loomises. Teises peatükis tutvustame pihustunud tekstiosade põhjal tähendusliku sidususe loomise mehhanisme, mõtestades digitaalseid platvorme kultuurisemiootilise tekstikäsitluse kontekstis. Täpsemalt väidame, et tervikuloome lähtekohtadena tuleks arvesse võtta teksti/platvormi kolme parameetrit: väljendusslikkust, piiritletust ja struktureeritust. Kolmandas peatükis jõuame konkreetsete näideten, kuidas oleme digitaalseid vahendeid kasutades toetanud temaatiliste tervikujutelmade tekkimist oma uurimisrühma loodud õppematerjalides. Siin läheneme probleemile mudeliloome kolme semiootilise põhitüübi ehk mütooloogilise, teadusliku ja mängulise modelleerimistüübi abil.

Tartu Ülikooli semiootika osakonnas tegutseva transmeedia uurimisrühmaga oleme digitaalsete keskkondade ja (keskkooli tasemel) humanitaarhariduse seostega tegelenud nii teoreetilise uurimistöö raames (Fadeev 2020; Milyakina jt 2020; Ojamaa jt 2019; Rickberg 2017; Torop 2019) kui ka praktiliselt, luues ja arendades avatud juurdepääsuga digitaalseid õppeplatvorme (<https://haridusekraanil.ee>). Nende platvormide keskmeks on olnud mõne (kirjandus)teose ekraniseering, mida tõlgendatakse erinevate kultuuriliste seoste abil. Haridus Ekraanil veebilehe kaudu on seni ligipääsetavad platvormid „Kirjandus ekraanil” (Andrus Kivirähki „Rehepapp ehk November” ekraniseerimise kontekstis), „Ajalugu ekraanil” (Leelo Tungla „Seltsimees laps” mineviku vahendamise kontekstis), „Identiteet ekraanil” (A. H. Tammisaare „Tõde ja õigus” enesekirjeldamise kontekstis), „Loodus ekraanil” (Jaan Tootseni film „Olemise ilu”, mis portreteerib Fred Jüssit, looduse vahendamise kontekstis) ja „Kinoklassika ekraanil” (Oskar Lutsu „Kevade” ja tekstide püsimine kultuurimälus). Nende materjalide eesmärk on pakkuda välja sisukaid võimalusi kultuuripärandiga dialoogide aktiveerimiseks, kasutades selleks kaasaegseid tehnilisi vahendeid ning digitaalsele keskkonnale omaseid tekstiloome ja tõlgendamise viise.

1. Digitaalne lugemine: divergents ja konvergents

Digitaliseerumise protsessi iseloomustavad Lev Manovich (2003) järgi teadmuse digitaalne levik, tarkvara kontroll andmete üle, uute (digitaalsete) ja vanade (analoo-) kultuurikonventsioonide segunemine, algoritmide kiirenenud toime, meedia ning uus esteetika. Need tunnused ei puuduta üksnes algselt digitaalsena loodud tekste (nt veebipõhiseid hüpertekste), vaid ka digiteeritud teoseid ja nende täiendatud versioone. Ent ainult tekstid ise ei ole teisenenud, vaid keerulisemaks

on muutunud ka tekstidevahelised suhted. Raamatupõhisele (humanitaar)hari-dusele on need muutused esitanud väljakutse ning kasvatanud vajadust lõimida formaalsesse õppesse informaalset ehk huvipõhise koolivälise õppimise elemente. Koolivälises elus domineerib praegu just digitaalne keskkond iseomaste ja silma-paistvalt mitmekesiste lugemistavadega. Digitaalses kultuuriruumis aset leidvate muutuste mõtestamise üks mõistepaare on *divergents–konvergens*, mille üks pool märgib lahknemist/eristumist ja teine pool ühendamist/sünteesi. Eeskätt Henry Jenkinsi uurimuste kaudu laiemasse kasutusse jõudnud terminitega osutatakse enamasti sõnumite edastuskanalite mitmekesistumisele olukorras, kus riistvara tasandi meediasüsteemide piirid sulanduvad ning „meedia sisu voolab sujuvalt nende vahel” (Jenkins 2006: 282–287). Nii on nutitelefoniga koondunud muusika- ja videoedastamise, teksti- ja pilditöötamise jm masinad. Telefon, televiisor, kirjutus-masin, grammofon, fotoaparaat ja -album, videokaamera ja -ekraan, ajalehed ja raamatud on otsekui kokku sulatatud üheks multifunktsionaalseks digitaalseks seadmeks. Nende seadmete laialdane kättesaadavus on samal ajal aga mitmekesis-tanud tekstivorme ja nende lugemisviise.

Jenkinsi (2006: 282) argument on, et tänapäeva meediamaaistikul domineeri-vad just konvergeerumisprotsessid. Mõnevõrra nüansseerituma käsitluse on välja pakkunud Gunnar Liestøl (2007), kes vaatleb *divergentsi* ja *konvergenssi* kui süm-meetrilisi protsesse, mis seisnevad olemasoleva terviku osadeks lahtivõtmises ning nende ümberkombineerimises uueks tervikuks. See iseloomustab ühtlasi igasugust innovatsiooni. Liestøl kirjeldab neid vastastiksoltuvuses protsesse riistvara, tarkvara ja nn tähendusvara (ingl *meaningware*) ehk teksti ja diskursuse tasandil. Ta möö-nab ühtlasi, et esimesel kahel tasandil toimuva kohaldamine kolmandale tasandile oleks liialt lihtsustav, kuid sellegipoolest avalduvad ka digitaalsetes tekstides riist- ja tarkvara protsessidega seotud mõjud ja piirangud. Kirjanduse vaatepunktist on aga väidetud (Brillenburg Wurth jt 2013), et just *divergents* on juhtiv protsess, kuid mitmekesistumine ei seisne üksnes digitaalsete tekstitüüpide plahvatuslikus kas-vus. Tekstikultuur laiemalt on kaugel raamatute surmast, mida 1990-ndatel levinud hüpertekstide vaimustuses ennustati, ning paberraamatute vallas on samuti toi-munud mitmekesistumine. Seda mitmekesistumist võib tõepoolest näha digitaalse tehnoloogia levikust tulenevana, kuid materjali või tehnoloogia tasandil sulandu-mise asemel avaldub paberraamatutes kirjaliku teksti visuaalsete ja taktilsete ning laiemalt kehaliste aspektide kasvav roll tekstiterviku tähendusloomes ja mõjus. Järg-nevalt vaatleme lähemalt kolme tegurit, mis suunavad konvergeerumisprotsesse digi-taalses keskkonnas.

1.1. Multimodaalsus

Tekstide esitamist digitaalses keskkonnas iseloomustab niisiis modaalne mitme-kesisus. Kui veebileht vahendabki üksnes sõnalist sisu, on selle visuaalsed aspektid dominantsemad kui sama teksti sisaldava paberkandja puhul. Üldjuhul aga kom-bineerivad nii veebilehed kui ka kõikvõimalikud teised digikeskkonnad sõnalisi ja pildilisi modaalsusi.

Digitaalsete keskkondade loomuomane multimodaalsus rõhutab ka erinevate meediumide vastastikust seotust ning nende täpse eristamise keerukust. Olukorras, kus kirjandustekst ei ole koos üksnes illustratsiooniga, vaid ka näiteks lugemise taustaks loodud helikujunduse ja samuti terviklike ekraniseeringutega, tekib küsimus teksti piiridest. Hariduslikust vaatepunktist on oluline mõista, kuidas erinevad teineteisest loetu ja vaadatu mäletamine, millised teksti elemendid ja tasandid alluvad meediumidevahelisele ülekandele (näiteks ekraniseerimisele) paremini, millised üldse mitte. Vaadeldes kirjandust mitte suletud süsteemina, vaid laiema meediamaastiku või kultuuriliste vahenduskanalite hierarhilise võrgustiku osana, on võimalik ka kirjanduse õpetamisel kasutada erinevaid meediume. Seda näiteks siis, kui ühe teksti eri versioone mõista üksteist täiendavatena, mitte asendavatena, ehk kui lähtuda digitaalse ja trükiteksti komplementaarsest käsitlusest (vt Pennington, Waxler 2018; Shibata, Omura 2020). Tekstilise ja meediumilise variatiivsuse mõtestamiseks on endiselt omal kohal klassikalised tekstioperatsioonid, nagu lisamine, kustutamine, asendamine ja ümberkombineerimine. Nende kõrval on sama olulised nii meediumide kui ka diskursuste eripärade teadvustamine, sest eeskätt klassikaliste, kultuuri-kaanonisse kuuluvate kirjandustekstidega tutvutakse sageli just mõne pildilise või helilis-pildilise tõlgenduse kaudu, mitte algeost lugedes. Analooomeediaga võrreldes pea piiritu mälumaht eri versioonide säilitamiseks ja kõrvutamiseks tähendab, et internetis on võimalik koostada õpirada iga õppija individuaalsetest eelistustest ja teadmistest lähtuvalt. Selle eelduseks omakorda on materjali eelnev korrastamine, mis on üha selgemalt peamine tänapäevane oskus.

Digitaalsete platvormide võimalused lähendada tekstikogemust multimodaalsele ja -sensoorsele maailmakogemusele toovad aga kaasa ohud, mille seas olulisemad on tõlgendusruumi vaesestamine, tähelepanu hajumine liigsete stiimulite tõttu ning informatsiooniline müra või saaste, mis takistab mentaalse terviku loomet (vt ka Toolan 2010: xviii). Üks võimalus neid ohte vältida on digitaalse lugemisega seotud oskuste sidus arendamine (vt lähemalt ptk 2.4).

1.2. Varieerimine (versioonide paljusus)

Tänu laialdaselt kättesaadavale tehnoloogiale on tekstide töötlemine lihtne ning digitaalses keskkonnas on sageli keeruline vahet teha, kas puutume esmalt kokku algteksti või juba muudetud versiooniga. See ei puuduta üksnes nn osaluskultuuri (Jenkins 2009; Burgess, Green 2018), vaid samamoodi lisatakse sageli näiteks DVD-le ametliku stuudioversiooni kõrval nn režissööri montaaž, mis peegeldab filmilavastaja isiklikku nägemust. Filmiarhiivides on filmide eri versioonide, remikside jms jaoks võetud kasutusele metaandmete standard EN 15907.

Varieeruvus võib tuleneda ka teksti interaktiivsusest ehk lugeja võimalusest ise oma lugemisrada kujundada. Lihtsaim näide on hüpertekstid, mille osade järgnevuse määrab lugeja hüperlinkide kaudu. Keerukamate näidete hulka kuuluvad võimalused teksti ise vabalt muuta, näiteks eri tegelaste vaatepunkti vaheldades või tehisintellektile tugineva vestlusrobotiga dialoogi asudes (nt „Versu”, „Tendency to Spill”). Oluline interaktiivne tekstikogemus on ühtlasi märksõnapõhine tekstiotsing,

mis võimaldab kiiresti huvipakkuva tekstikohani jõuda või korduvate märksõnade kontekste kõrvutada. Peale lugemisraja kujundamise pakub digitaalne keskkond avaramaid võimalusi loetu kommenteerimiseks nii arvamust väljendava piltmärgina kui ka sõnalise tagasisidena, sh teistele lugejatele suunatud soovitusena jne. Kommenteeritud versiooni lugemine aga kujundab hoiakuid ja suunab tähelepanu keset ning erineb seega kommenteerimata versiooni lugemisest.

Digitehnoloogia kättesaadavus on muutnud ka traditsioonilist (üksiku) autori ja (kollektiivse) vastuvõtja suhet, mis nüüd kaldub osaluskuultuuri poole. Inglise keeles on käibele tulnud uudismõisted *prosumer* (Ritzer, Jurgenson 2010) ja *produser* (Bruns 2009), mis kombineerivad sõnu *tootja* (*producer*), *tarbija* (*consumer*) ja *kasutaja* (*user*). Olgugi lugemine klassikalises arusaamas üksildane tegevus, ei ole selle sotsiaalne mõõde kunagi puudunud, kuid digitaalsel ajastul on see nähtavam (Spink 2014). Lugemises kui ühistegevuses võib eristada kommenteerimist (Genius, Vikipeedia), fänniloomingut ning allikate uuskasutust (meemid, TikTok). Seejuures on lõpptulemusest sageli olulisem just interaktiivne protsess (Scolari jt 2018: 809). Kõige selle mõjul on kirjanduskuultuur muutnud lugeja võimekamaks ja „demokraatlikumaks”, nagu on hüpertextide põhjal täheldanud Anne Mangel ja Adriaan van der Weel (2017: 167).

Viimasel ajal on digitaalse lugemise peamisi väärtusi hakatud pidama kitsaskohtadeks, mis õonestavad oodatud kasu teksti mõistmisel või meelde jätmisel. Vastupidiselt laialdaselt eeldatule ei igatse valdav osa lugejatest aktiivset rolli teksti konstrueerimisel ning interaktiivsed digitaalsed narratiivid mõjuvad pigem eksitavalt ja segadusse ajavalt (Mangel, van der Weel 2017: 173). Otsuste tegemise sund üksikute osade kokkusobitamisel häirib kaasatust ning võib röövida lugemisnaudingut, mis seisneb ennekõike võimaluses loosse sukelduda ja kunstiväline tege-
likkus otsekui ära unustada (Mangel, van der Weel 2017: 171).

1.3. Killustatus

Traditsiooniliselt lähtub kirjanduse õpetamine kirjandusteosest kui autonoomsest tervikust, ent digitaalsele keskkonnale omane tekstide ja nende osade pihustumine erinevate meediumide ja modaalsuste vahel esitavad sellisele lähenemisele väljakutse. Kui kirjandustekstide lugemine ja õpetamine eeldab üldjuhul tähelepanu hoidmist ühel objektil, siis digitaalne keskkond soosib ümberlülitumist ja oskust jagada tähelepanu erinevate objektide, modaalsuste ja meediumide vahel. Internetis lugemist on Jenkins (2010) kirjeldanud kui ristmeedialist protsessi, mille käigus lugeja tegutseb otsekui kütt-korilane, kes järgneb loetavale mööda erinevaid meedia-
platvorme, kuniks saak koos.

Sellise lugemisviisi eelduseks on tekstide n-ö modulaarne esitus ümberkombineeritavate allosadena, mis samal ajal moodustavad ise madalama taseme tähendusliku terviku. Teisalt tähendab see aga killustumist, mis ongi digitaalse lugemise kontekstis üha sagedamini kõlav märksõna. Kui raamatukultuuri moodustavad eeskätt terviktekstid, siis digitaalne kirjanduskuultuur põhineb paljuski fragmentidel, kokkuvõtetel, mille hulgas on ka videoformaadis raamatutreilerid jt ülilühikesed nn

nanotekstid (Scolari 2013). Kõik need on kokkusurutud versioonid, mille loomine algab teksti dominandi määratlemisega valitud vaatepunktist. Dominandist lähtuv versioon on omakorda terviku rekonstrueerimise aluseks ja nii võib ühe teksti põhjal olla kultuuris käibel mitmeid erinevaid, ka omavahel vastukäivaid tervikuid. Sellist põhimõtet on filmide ja videote turundamisel ära kasutanud Netflix, luues ühest filmist erinevad pildid/fragmendid, mille põhjal veendakse eri kasutajaid seda filmi vaatama, lähtuvalt nende varasematest valikutest, ehk taktikaliselt tuuakse esile nt näitlejaid, teemasid, atmosfääri, kunstnikutööd, žanrilist kuuluvust vm (Chandra-shekar jt 2017; Riley jt 2018).

Osalusund koos variatsioonide rohkusega võib digitaalse lugemiskogemuse muuta „ei enamaks ega vähemaks kui eraldiseisvaks hoomamatuks kaoseks” (Hunt 2000: 111). Raamatukeskele haridussüsteemile, millel on olukorraga siiani raske toime tulla – pidades silmas üha laienevat lõhet haridussüsteemi ning koolivälise eluviisi ja meediasfääri vahel –, saavad tuge pakkuda digitaalsed haridusplatvormid.

2. Lugemine digitaalsel platvormil

Pihustumise tasakaalustamiseks on sisutasandil holistilise mõõtme esiletoomine vajalik, sest osa kontekstualiseerimine tervikus on igasuguse mõistmise eeltingimus. Kui laias vaates saab tänapäevast õppimist käsitleda liikumisena raamatute juurest platvormide poole (vt Ojamaa, Torop 2020), siis kultuurisemiootika vaatepunktist võib mõlemaid käsitleda tekstiliste nähtustena. Juri Lotman, Boriss Uspenski, Vjatšeslav Ivanov, Vladimir Toporov ja Aleksandr Pjatigorski määratlevad oma „Kultuurisemiootika teesides” teksti kui „tervikliku tähenduse ja tervikliku funktsiooni kandjat” (vt Salupere jt 2013: 109). Järgnevalt avame digitaalsete platvormide keskseid tunnuseid teksti kolme põhitunnuse kaudu. Nendeks on väljendatus, piiritletus ja struktuursus (Lotman 2006 [1970]: 93–96).

Täpsustuseks tuleb esmalt mõnda, et digitaalsete õppeplatvormide all peetakse sageli silmas üsna erinevaid nähtusi, mille hulgas on näiteks õpiahaldussüsteemid (ingl *learning management systems*, LMS), nagu Moodle, või suuremahulised avatud veebikursused (MOOC). Siinkohal käsitleme spetsiifilist tüüpi platvormi, milliseid oleme ka oma tööühmaga loonud. Määratleme neid veebipõhiste multimodaalsete keskkondadena, mis originaalsisu pakkumise kõrval korrastavad kultuurilised ja hariduslikud allikmaterjalid ühtseks temaatiliseks tervikuks, millele on lisatud juhised ja vahendid materjalide analüüsiks ning loominguliseks eneseväljenduseks erinevates modaalsetes.

2.1. Väljendatus

Tekst vahendab sisu mingisuguses märgisüsteemis ehk keeles. Digitaalsete platvormide puhul oleme rõhutanud nende multi- ja ristmeedialist väljendatust. Ka kirjanduskultuur hõlmab peale kirjalike verbaalsete tekstide näiteks raamatukujundust, turunduslikke paratekste, nagu ülalmainitud raamatutreilerid, kirjandusüritusi,

kõnekeelde tulnud tsitaate, kirjanduslike allikate intersemiootilisi tõlkeid filmideks, teatrilavastusteks jpm. Digitaalsete platvormide väljendusvahendid lubavad sellist pihustatust mõtestada mentaalse tervikuna. Teisisõnu annavad need võimaluse tasakaalustada tekstide transmeedialist pihustumist sihtotstarbelise (nt pedagoogilise eesmärgiga) ristmeedialise tegevusega, valida välja teatud versioonid ja need omavahel suhestada (Torop 2019: 2222). Peale selle võimaldavad digitaalsed vahendid astuda kirjandustekstiga dialoogi läbi erinevate modaalsuste (st mõtestades teksti nt suulise esituse või pildi kaudu). See tagab teosele n-ö ligipääsu erinevat õppimisviisi eelistavatele lugejatele ja arendab ühtlasi loovust.

Olulise panuse erinevate märgisüsteemide kui keelte mõtestamisse hariduse ja pedagoogika vaatepunktist on andnud Gunther Kress oma uue meedia ajastu kirjaoskust puudutavate uurimustega. Kress eristab maailma vahendamisel kaht põhimoodust: sõnastatud (*as told*) ja näidatud (*as shown*) maailma, mis vastab kultuurisemiootilisele sõna ja pildi binaarsusele. Esimene põhineb aja ja järgnevuse loogikal, teine samaaegsuse loogikal. Üks on kohaseim vahendama tegevuste ja sündmuste jadasid, teine suhteid objektide vahel (Kress 2003: 151–156). Digitaalses keskkonnas domineerib eeskätt näidatud maailm. Ühelt poolt on piltide hulk kasvanud kogu kultuuriruumis, teisalt aga mängivad tähendusloomes üha olulisemat rolli kirjaliku teksti visuaalsed tunnused, nagu šrift ja värv, ka küljendus jne. See on teinud vajalikuks disaini märksõna ja toonud kirjaoskuse oluliste komponentidena esile selliste võtete valdamise nagu valik (*selection*), korrastamine (*arrangement*) ning ümberkujundamine (*transformation*) erinevates modaalsustes ja pidevalt muutuvates keskkondades (Kress 2003: 171). Haridus Ekraanil tüüpi platvormid toetavad sedalaadi pädevuse omandamist.

2.2. Piiritletus

Raamatu piiriks on selle kaaned, mis ühtlasi määratlevad teksti alguse ja lõpu ning lineaarse lugemisraja. Platvormi piiri võiks aga kõrvutada pildiraamiga, mille sees paikneva lugemiseks on erinevaid võimalikke ja samavõrra õigeid radu. Ka pildi lugemise protsess ei ole kindlasti konventsioonivaba, ent võimalike valikute ruum on selle puhul siiski avaram. Nii on haridusplatvormidelgi tervikuloome ennem ruumilise kui lineaarse iseloomuga. Tervik on ühtlasi assotsiatiivsem ning selle moodustumise aluseks ei ole üksikosad, mis üldkehtivate süntaktiliste reeglite põhjal jadadeks vormistatakse, vaid protsess toimub sarnaselt mosaiikpildi koostamisega, milles osad sobitatakse omavahel haakuma tervikkujutelmast lähtuvalt, ehk osade asukoha määrab antud tervik. Hajususest hoolimata on digitaalset tervikut võimalik kirjeldada näiteks arhitektooniliselt, eritledes sõnalisi, pildilisi, helilisi jt komponente, aga ka kompositsiooniliselt, seletades osadevahelisi üleminekuid ja kasutusel olevaid sidususe loomise võtteid.

Kultuurisemiootika vaatleb piire „tõlkefiltritena” (Lotman 1999 [1984]: 12), millel on ühtaegu eraldav ja ühendav toime. Ühelt poolt sulgeb piir iseseisva terviku ümbritsevast välja, teisalt võimaldab ümbritsevate süsteemidega dialoogi. Kui raamatute puhul on dialoogid teiste tekstide, metatekstide ja kontekstidega implitsiitsed

ja eeldavad eelteadmist, siis digitaalses ruumis avalduvad dialoogipunktid hüperlinkide kaudu. Olgu näiteks viited täiendavatele allikatele, aga ka kirjeldaval märksõnal põhinevad teemaviited, mille kaudu on üks sotsiaalmeediapostitus selle eri tunnuste (nt kujutatud või käsitletud objekt, üldteema, pildi puhul koloriit jne) põhjal lülitav väga erinevatesse tervikutesse.

Humanitaarteadusliku platvormi tervikut, mille kese on mõni kunstitekst, ajalooline sündmus või periood, saab käsitleda transmeedialise looilmana (Herman 2009). See on mentaalne mudel, mis põhineb arusaamal, et ka kõige väiksem lugu – seda vahendavast meediumist sõltumata – leiab aset mingisuguses maailmas, millel on ajalised ja ruumilised tunnused ning milles asetsevad tegelased, kes toimivad antud maailma (füüsikalistest, moraalistest jm) reeglitest lähtudes (vrd Klastrup, Tosca 2004). Lev Manovichi (2012 [2001]) käsitus andmebaasist kui sümbolilisest vormist, mille loogika vastandub narratiivi omale, on andnud tõuke käsitleda kogu digitaalset keskkonda sellest loogikast lähtuvalt. Siin käsitletavate digitaalsete haridusplatvormide eesmärk on aga just tasakaalustada eraldiseisvate (diskreetsete) andmeühikute kogumeid, pakkudes andmeid sidustavaid kontseptuaalseid tervikuid.

2.3. Struktuursus

Digitaalsete platvormide sisemise hierarhia küsimus on samuti küllalt kompleksne ja dünaamiline võrreldes raamatuga, kus ühtne struktuur luuakse peatükkide ja (ala)-pealkirjadega. Esiteks võimaldab platvormide modulaarne ülesehitus kasutaja vajadustest lähtuvalt sisu ümber järjestada, teatud osi vahele jätta, mõne juures hüperlinkide kaudu süvitsi minna jne. Teiseks saab allikteksti kõrvutada selle meta-, para- ja intertekstidega. Need aga mõjutavad üksteise tõlgendamist ja segunevad, mistõttu allikteksti domineeriv positsioon võib mällu jäänud koosluses sootuks hajuda. See kehtib ühtviisi nii kultuuri- kui ka individuaalse mälu puhul. Näiteid selle kohta leidub hulgaliselt: ekraniseeringud, mis on kirjanduslikust allikast oluliselt tuntumad, nagu Coppola „Ristiisa” ja Kromanovi „Viimne reliikvia”, või Kristjan Raua illustratsioonid „Kalevipojale”, millega on tuttavad ka paljud neist, kes eepost lugenud ei ole. Digitaalsed platvormid oma ristmeedialiste vahenditega toovad selle eriti esile. Seda võib kõrvutada ka Anton Popoviči ja Francis Macri (1977: 124) käsitusel kirjan-duslikest kollektsioonidest, mis dialektilise paigutuse kaudu toovad algtekstis esile tunnused, mis on selle varasemate käsitluste keskmest välja jäänud. Näiteks oleme platvormil „Identiteet ekraanil” käsitlenud Tammsaare teoses koduloomade ning soode ja rabade kujutamist võrdlevas perspektiivis tänapäevaste diskursustega, et tuua kirjandusklassikas esile keskkonnahariduslik ja ökokriitiline mõõde.

Kahtlemata ei ole selline käsitlusviis välistatud ka digitehnoloogiaeelses kultuuris, ent on liikunud perifeersest positsioonist lugemisvõtete tuuma poole. Samuti on selles seoses põhjust meenutada Lotmani (2002 [1978]: 2659) stereoskoopilisuse mõistet, mis tähendab võimalust „saada sama reaalsuse [või teksti – M. O.] täiesti erinev projektsioon, tema tõlge hoopis teise keelde”. Nii nagu pole võimalik ammendavalt kirjeldada meid ümbritsevat reaalsust, ei ole võimalik „ära mõtestada” kunstilisi

tekste. Iga uus lugemine juhib tähelepanu varem märkamata jäänud aspektidele, seostele, tähendustele. Sellistes mittetäieliku informatsiooni tingimustes kompenseeribki „info vajakajäämise selle stereoskoopilisus” (Lotman 2002 [1978]: 2659). Selline lähtekoht võiks ühtlasi leevendada ärevust lugemiskogemuse killustumise osas, ent ei pisenda seejuures tervikuloome ja sidustamise püüdluste olulisust.

2.4. Kompetentne lugeja

Vahekokkuvõttena tuleks püstitada küsimus kompetentsest lugejast digitaliseerunud kommunikatsioonikeskkonnas (Sukovic 2016: 5; Tso 2019: ix). Võime kirjalikku teksti mõista ja kasutada ei too automaatselt kaasa digitaalse lugemise pädevust (Lim, Jung 2019: 83). Trükiteksti ja digitaalse teksti lugemisel on kognitiivses plaanis küll ilmselgeid ühisosi, kuid digitaalseks lugemiseks vajalike oskuste kooslus tuleneb paljuski just muutunud lugemiskeskonna ülalkirjeldatud eripäradest. See puudutab kõigepealt informatsioonile ligipääsemise oskust, mille keskmesse on liikunud võime jälgida lugu või informatsiooni lähtuvalt erinevatest modaalsetest ja meediumidest (Scolari jt 2018: 804). Seejuures peaks taolise navigeerimisoskusega kaasas käima võime eri allikaid kriitiliselt hinnata (Lim, Jung 2019: 84) ning nende sisu terviklikuks teadmiseks sünteesida. Viimane peab lähtuma ka antud situatsioonist ehk teadvustamisest, millist tüüpi informatsiooni või millist konkreetse loo või temaatilise terviku osa järgmiseks vajatakse (vt Salmerón jt 2018: 93). Digitaalsele keskkonnale omaste rohkete tähelepanu hajutajate kontekstis on see keskse tähtsusega ning digitaalsed õppeplatvormid saavad selles olulist tuge pakkuda.

Digitaalse lugeja tõlgendamisoskus peaks üha selgemalt tuginema vahendatuse ja meediumi eripärade, aga ka multimeedialiste, tekstidevaheliste, intermeedialiste ja interdiskursiivsete aspektide teadvustamisele. Samuti on, eriti ülalkirjeldatud osaluskuultuuri kontekstis, oluline oskus „kujutleda, kavandada, luua, toimetada ja/või taaskasutada meediasisu erinevatel meediaplatvormidel ja keeltes (sh verbaalsed, helilised, helilis-pildilised, koodipõhised...)” (Scolari jt 2018: 805). Tekstiosade uuskasutus ei ole tõhus meetod üksnes loovuse arendamiseks, vaid ka kompositsiooniprintsiipide tundmaõppimiseks ja ühtlasi võib seda pidada õppijakeskse õpetamise peamiseks tunnuseks (Scolari jt 2018: 809). Kuivõrd pädevusi, mida digitaliseerumine kultuuriliikmetelt eeldab, on palju ja erisuguseid, siis on osutunud keeruliseks nende sünteesimine terviklikuks kirjaoskuse käsitluseks. Ühe lahenduse on välja pakunud Suzana Sukovic oma ühildava kirjaoskuse (ingl *transliteracy*) mõistega, mille põhitunnuseks on „liikumise voolavus kogu välja ulatuses – erinevate kontekstide, modaalsete, tehnoloogiate ja žanride vahel” (2016: 207). Seejuures tulebki rõhutada eri meediumide vahel liikumisest tekkinud tähenduste kaardistamise võimet, mis erineb üksikute meediumide lugemisoskuste summast (Ipri 2010: 532). Ehkki ühildava kirjaoskuse kontseptsioon on pigem üldine raamistik kui konkreetne programm, on see kindlasti samm lähemale digitaalse lugemise jaoks vajalike kompetentside sidusa arendamisega seotud metodoloogiliste ja pedagoogiliste väljakutsete lahendamisele.

3. Modelleerimine humanitaarhariduses

See, kuidas õpilased jõuavad eri tekste ja nende tähendusi uurides mingist teemast tervikliku arusaama kujundamiseni, on digiõppe põhiküsimus. Ühelt poolt on võimalus kõrvuti käsitleda suurel hulgal eriliigilisi informatsiooniallikaid, mis peegeldavad erinevaid vaatepunkte, kahtlemata digiõppe suureks eeliseks õpikukeskses klassiruumis õppimise ees. Teiselt poolt on selline tekstide paljusus üks keerulisemaid väljakutseid ja võib õpiprotsessi hoopis pärssida (vt Hartman jt 2018; Rau 2020). See tõttu on äärmiselt oluline, et mitmeid allikaid ja vaatepunkte koondavad digitaalsed õppematerjalid toetaksid õpilaste võimet luua erinevate tekstide vahelisi seoseid. Materjali esitusviis, selgitavad kommentaarid ning ülesannete kirjeldused suunavad õpilasi nende ees avanavat keerulist infokooslust korrastama ning tervikpilti tajuma.

See, kuidas õppematerjal suunab õpilasi tervikpilti looma, võib põhineda informatsiooni süstematiseerimise eri viisidel. Lähtudes Juri Lotmani semiootikateooriast, on võimalik neid infokorrastusviise kirjeldada kui erinevat tüüpi modelleerivaid süsteeme. See omakorda lubab välja pakkuda raamistiku, mille abil analüüsida õppematerjalides esinevaid sidusmehhanisme. Pretendeerimata kõikehõlmavusele, keskendume siinkohal kolmele modelleerimistüübile: mütoloogilisele, teaduslikule ja mängulisele modelleerimisele.¹ See tüpologia võimaldab analüüsida transmeedialiste tekstide sidustamise viise õppetöös ning mõtestada seeläbi erinevaid digitaalse lugemise praktikaid. Järgnevalt esitame lühidalt nende modelleerimistüüpide kirjeldused ning toome näiteid sellest, kuidas need toimivad Haridus Ekraanil õppematerjalides.

Mütoloogiline modelleerimine on omane sellist tüüpi infokorrastusviisile, mille peamine tähendust loov mehhanism on samastamine kui mütoloogilise maailmataju keskne tunnus (vt Lotman, Uspenski 1999 [1973]; Lotman, Mints 2016 [1981]). Kuigi Lotmani sõnul on mütoloogiline mõtlemine omane just lastele, ei kao see ka täiskasvanueas, vaid inimese teadvuse struktuuri olulise osana jätkab funktsioneerimist assotsiatsioonide tekitajana ja toimib ühena aktiivsetest modelleerivatest mehhanismidest (Lotman 2002 [1978]: 2649; vt ka Lepik 2007: 36). Tekstides väljendub mütoloogilisus ennekõike objekttasandi ja metatasandi suhestatuses. Mütoloogilised kirjeldused on metatekstd, kus kirjeldatav objekt ja kirjeldav metatekst kuuluvad ühte ja samasse keelde (Lotman, Uspenski 1999 [1973]: 187–188). Lotman ja Uspenski vastandavad selliseid tekste mittemütoloogilistele ehk deskriptiivsetele kirjeldustele, mis toimivad metakeelena ehk objekttasandist erineva süsteemina, ja järeldavad, et kui deskriptiivseid kirjeldusi mõistetakse ühest keelest teise tõlkimise kaudu, siis mütoloogiliste kirjelduste vahendusel saavutatakse mõistmine ära-

¹ Kuigi Lotman ei kasuta mõistet *mütoloogiline modelleerimine*, on ta oma tekstides kirjeldanud müütilisel mõtlemisel põhinevate semiootiliste mudelite eripärasid (vt Lotman 2000 [1990]; Lotman, Mints 2016 [1981]; Lotman, Uspenski 1999 [1973], 2013 [1971]; vt ka Lepik 2007), mis käesolevas artiklis on koondatud ühtse nimetaja alla. Samuti on oluline välja tuua, et artiklis „Kunst modelleerivate süsteemide reas” (Lotman 2016 [1967]) kirjeldab Lotman peale teadusliku ja mängulise modelleerimise ka kunstilist modelleerimist, mis struktuurilt vastab mängulisele modelleerimisele, kuna mõlemat tüüpi mudelite domineerivaks tunnuseks on mitmetähenduslikkuse võimaldamine (Lepik 2007: 176).

tundmise või identifitseerimise abil (Lotman, Uspenski 1999 [1973]: 187–188). Nii võime öelda, et mütoloogilise modelleerimisega korrastatakse informuumi samasusprintsipi alusel, vaadates erinevaid tekste ühe ja sama loo variatsioonidena. Õppematerjalide ülesehituse kontekstis tähendab see, et kesksle tekstile omistatakse metateksti funktsioon ja selle tähendust esitatakse muutumatuna kõigi teiste tekstide suhtes. Sellise modelleerimise näide Haridus Ekraanil õppematerjalides on platvormi „Ajalugu ekraanil” interaktiivne kaart „Seltsimees lapse maailm”. Selle kaardi hariduslik eesmärk on tutvustada Stalini-aegse maailma nähtusi, nagu propaganda, isikukultus, hirmuõhkond, pioneerid jm. Kaardil olevad punktid koondavad väga erinevat materjali: ekspertide videoloenguid, katkendeid kunstitekstidest, mälestustest ja teatmeteostest, õpimänge, teste ja selgitusi. Nagu kaardi nimi ka vihjab, on kesksel kohal „Seltsimees laps” – nii Leelo Tungla romaani kui ka Moonika Siimetsa samanimelise ekraniseeringuna. Iga teemapunkt algab kas tsitaadiga romaanist või videoklipiga filmist, milles on kujutatud mõnda eespool mainitud kultuurinähtust. Need katked ei selgita otseselt õpilastele, mis on ühiskondlik hirmuõhkond või isikukultus, vaid kirjeldavad seda esitatud loo kaudu (Stalini aja hirmuõhkkonna väljendus on väike hirmunud Leelo oma pimesdas magamistoas). Olles asetatud metateksti rolli, on „Seltsimees laps” samastatud nii kirjeldatava nähtuse enda kui ka kõigi teiste selle õppematerjali osa tekstide tähendusega, mis omal moel kordavad sedasama lugu Stalini-aegsest maailmast (nt hirm, mida tunneb Leelo, on sama hirm, millest kirjutab Solženitsõn).

Teaduslikku modelleerimist võib samastada ka eespool nimetatud deskriptiivsete kirjeldustega ehk metakeeleliste kirjeldustega (Lotman, Uspenski 1999 [1973]: 187–188). Peamine teaduslike mudelite tunnus on Lotmani jaoks see, et „teaduslik mudel taasloob näitlikus vormis objekti süsteemi. Ta modelleerib uuritava süsteemi „keele”” (Lotman 2016 [1967]: 20) See tähendab, et sellist tüüpi mudelid on vaadeldavad tekstide loomise reegleid kirjeldava süsteemina (Lotman, Uspenski 2013 [1971]: 221) – nende n-ö grammatikana. Teadusliku modelleerimise puhul on seega infovälja terviklikkus saavutatav selles asuvate tekstide kirjeldamise kaudu ühtse reeglitesüsteemi kontekstis. Teadusliku modelleerimise näitena võib tuua platvormi Kirjandus Ekraanil õppeteema „Kirjandus ja film kultuuris”. Selles on vaatluse all Andrus Kivirähki romaani „Rehepapp” ja Rainer Sarneti filmi „November” seosed eesti rahvaluule tekstide ja Akira Kurosawa filmiga „Unenäod”. Seoste mõistmiseks tutvustatakse selles õppematerjalis kultuurisemiootika mõisteid *prototekst*, *metatekst* ja *intertekst*. Sellise metakeele omandamine võimaldab õpilastel luua süsteemse pildi kultuuriruumis paiknevate tekstide kooslustest ning mõista nende vahelisi tähendus-ülekankeid. Samuti põhineb teaduslikul mudelil sama platvormi teine teema „Kirjandus filmis”, mis avab ühe loo transformatsioone erinevates kunstikeeltes. Tutvudes kunstiteksti struktuuri kirjelduskeelega (algus ja lõpp, faabula ja süžee, jutustuse aegruum jm), omandavad õpilased oskuse vaadelda ja analüüsida erinevaid kunstitekste ühtsete parameetrite alusel.

Mänguliste mudelite eripära seisneb Lotmani jaoks selles, et nende elementidele on omane kahe- või mitmekordne tähenduslikkus (Lotman 2016 [1967]: 30–31). Ta selgitab, et mäng eeldab alati kahe erineva käitumise üheaegset realiseerimist:

mängija peab meeles pidama, et ta osaleb tinglikus situatsioonis, ja samal ajal peab ta suutma selle ka unustada. See omadus defineerib mänguliste mudelite tähendusloomet: „Mänguefekti mehhanism ei seisne eri tähenduste jäigas üheaegses koosteksisteerimises, vaid selle pidevas teadvustamises, et peale praegu tajutavate tähenduste on võimalikud ka teised tähendused” (Lotman 2016 [1967]: 29).

Peale mitmetähenduslikkuse on mängulisusele omane ka seaduspäraste ja juhuslike protsesside tasakaal (Lotman 2016 [1967]: 20). See tähendab, et mängul on korduvad reeglid, mis jätavad samal ajal piisavalt vabadust ja ruumi kõrvalekalleteks ja uute tähenduste tekkimiseks. Seega mängulistes mudelites on ühtsust loovaks elemendiks samuti reeglid, kuid erinevalt teaduslikest mudelitest ei ole need mõeldud kirjeldama kogu süsteemi tervikuna, vaid suunavad pigem „mängus osaleja” käitumist, võimaldades seejuures luua vabalt uusi tõlgendusi ja tähendusi. Mängulise modelleerimise näitena võib tuua Eesti kinoklassika platvormi õppematerjali „Loo oma „Kevade””. Selles antakse õpilastele võimalus koostada „Kevade” tekstist oma versioon. Valida saab erinevate tänapäeva ümberjutustamisviiside vahel, nagu meem, reaktsioonivideo, remiks, infograafik jm. Materjalis tutvustatakse lühidalt igale formaadile omaseid tekstiloomes reegleid, ent samal ajal jääb õpilastele vabadus otsustada, millist lugu nad selle klassikalise teksti vahendusel jutustada tahavad. Selle õppeprotsessi eesmärk on ilmestada, kuidas iga ümberjutustus, luues küll uusi tähendusi, on alati dialoogis eelnenud tekstiversioonidega, ning arendada õpilaste võimet samaaegselt kultuuriruumis eri tähenduskihte tajuda. Kuna mängulisusele modelleerimisele on omane see, „et iga mõtestamine moodustab omaette sünkroonse löike, kuid säilitab seejuures mälestuse eelnevatest tähendustest ja teadmise võimalikest tulevatest tähendustest” (Lotman 2016 [1967]: 29–30), aitab selline lähenemine õpilastel tajuda teksti tähenduste pidevat muutumist kui loomulikku protsessi kultuuris.

Kokkuvõte

Kirjandusteosed ja lugemine on digitaalse keskkonna domineerimise tingimustes läbi teinud muutused, mis on otseselt mõjutanud kirjanduse õpetamist ja kooliharidust laiemalt. Artiklis vaatlesime probleemi tekstide ja tähenduste pihustumise vaatepunktist. Esmalt kirjeldasime teksti- ja lugemiskogemuste mitmekesisust multimeedialisuse, variatiivsuse ja killustatuse näitel. Ühe teksti erinevad modaalsused osalevad üha aktiivsemalt teksti tähendusloomes ning ühe teksti variatsioonid eri meediumides ja diskursustes on üha levinumad. See on teinud komplekssemaks tekstide piiritlemise ehk terviku küsimuse. Digitaalsed hariduslikud platvormid on aga oluline vahend hoomamatuks paisunud variatiivsuses ja üldises infokülluses tervikupotentsiaali esiletoomiseks. Kultuurisemiootiline tekstikäsitlus pakub selle mõtestamiseks aluse, seda digitaalsete platvormide väljendatuse, dialoogilise piiritlemise ja struktureerituse eripärade avamise kaudu. Siia alla kuuluvad arusaamad, kuidas erinevate meediumide väljendusvahendid tervikliku tähenduse vahendamisel üksteist toetavad või takistavad; et digitaalsetel platvormidel tekkival tervikul on ennem ruumiline kui lineaarne iseloom (arusaam maailmalisusest); ning et digitaal-

sete võimalustega saab asetada teksti dialoogi teiste tekstide ja diskursustega, mis võivad tervikuloome keskmesse tuua teksti varem ebaolulistena tajutud tähenduskihid. Digitaalse keskkonna vormiliste tunnuste ja tehniliste võimaluste kõrval on oluline mõtestada aga ka õppesisu tasandil terviku loomise võimalusi. Siinkohal lähenesime sellele semiootilise modelleerimise tüpoloogia kaudu, näitlikustades oma uurimiserühma loodud materjalide varal erinevaid vahendeid ja nende kombinatsioon mütoloogilise, teadusliku ja mängulise modelleerimise toetamiseks. Haridus Ekraanil platvormide arendamise põhimõtted toetuvad kultuurisemiootika ja transmeedialiste uuringute arusaamadele, mille keskmes on kultuuri sidususe ja mitmekesisuse vastastikune sõltuvus. Seda näitlikustabki samade tekstide eri meediversioonide koosolu kultuuris. Just kultuuripärandisse kuuluvaid tekste ümbritseb tänapäeval mahukas vahendav ja tõlgendav tekstikooslus, mis aga õpikutes üldjuhul ei kajastu. See tekstikooslus loob transmeedialise looilmaga, mis peegeldab läbi klassika tõlgendamise mitmekesisuse kultuuri enesemõistmist, tõstab klassika nähtavust kultuuri erinevatel tasanditel ja õpetab tundma mitmesuguste meediumide (teatri, kino, muusika jne) võimet klassikat vahendada, arendades seeläbi õpilaste oskust kultuuripärandit väärtustada.

Uurimistööd on finantseerinud Eesti Teadusagentuur (PSG675 „Transmeedialisuse kultuuriväärtus ja digitaalsete hariduslike platvormide arendamine (1.01.2021–31.12.2024)“).

VEEBIVARAD

<https://haridusekraanil.ee>

KIRJANDUS

- Berry, David M. 2012.** Introduction: Understanding the digital humanities. – Understanding Digital Humanities. Toim D. M. Berry. Basingstoke–New York: Palgrave Macmillan, lk 1–20. https://doi.org/10.1057/9780230371934_1
- Brillenburger Wurth, Kiene; Espi, Sara Rosa; van de Ven, Inge 2013.** Visual text and media divergence: Analogue literary writing in a digital age. – European Journal of English Studies, kd 17, nr 1, lk 92–108. <https://doi.org/10.1080/13825577.2013.757014>
- Bruns, Axel 2009.** From prosumer to producer: Understanding user-led content creation. Ettekanne konverentsil „Transforming Audience“ Londonis 3.–4. septembril 2009.
- Burgess, Jean; Green, Joshua 2018.** YouTube: Online Video and Participatory Culture. Cambridge: Polity Press.
- Chandrashekar, Ashok; Amat, Fernando; Basilico, Justin; Jebara, Tony 2017.** Artwork personalization at Netflix. – Netflix Technology Blog 7. XII. <https://netflixtechblog.com/artwork-personalization-c589f074ad76> (26. VI 2021).
- Fadeev, Aleksandr 2020.** Acquisition of artistic literacy in multimodal learning via intersemiotic translation. – Punctum. International Journal of Semiotics, kd 6, nr 1, lk 133–159. <https://doi.org/10.18680/hss.2020.0007>

- Hartman, Douglas K.; Hagerman, Michelle Schira; Leu, Donald J. 2018.** Toward a new literacies perspective of synthesis: Multiple source meaning construction. – *Handbook of Multiple Source Use*. Toim Jason L. G. Braasch, Ivar Bråten, Matthew T. McCrudden. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, lk 55–78. <https://doi.org/10.4324/9781315627496-4>
- Herman, David 2009.** Narrative ways of worldmaking. – *Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research*. Toim Sandra Heinen, Roy Sommer. Berlin: Walter de Gruyter, lk 71–87.
- Hunt, Peter 2000.** Futures for children's literature: Evolution or radical break. – *Cambridge Journal of Education*, kd 30, nr 1, lk 111–119. <https://doi.org/10.1080/03057640050005807>
- Ipri, Tom 2010.** Introducing transliteracy: What does it mean to academic libraries? – *College & Research Library News*, kd 71, nr 10, lk 532–533, 567. <https://doi.org/10.5860/crln.71.10.8455>
- Jenkins, Henry 2006.** *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York–London: New York University Press.
- Jenkins, Henry 2009.** *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge (MA)–London: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Jenkins, Henry 2010.** Transmedia education: The seven principles revisited. – *Confessions of an Aca-Fan* 21. VI. http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html (26. VI 2021).
- Kembellec, Gérald; Broudoux, Evelyne (toim) 2017.** *Reading and Writing Knowledge in Scientific Communities: Digital Humanities and Knowledge Construction*. London: ISTE, Hoboken: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119384410>
- Klastrup, Lisbeth; Tosca, Susana 2004.** Transmedial worlds: Rethinking cyberworld design. *Proceedings of the International Conference on Cyberworlds 2004*, IEEE Computer Society. Los Alamitos, CA. https://www.itu.dk/people/klastrup/klastruptosca_transworlds.pdf (13. VII 2021).
- Kress, Gunther 2003.** *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Kress, Gunther 2014.** Reading, learning, and „texts” in their interaction with the digital media. – *Tidsskriftet Viden om Literacy*, kd 16, lk 56–67.
- Lepik, Peet 2007.** *Universaalidest Juri Lotmani semiootika kontekstis*. (Tartu Semiootika Raamatukogu 6.) Tartu: Tartu University Press.
- Liestøl, Gunnar 2007.** The dynamics of convergence and divergence in digital domains. – *The Ambivalence of Convergence*. Toim Tanja Storsul, Dagny Stuedahl. Gothenburg: Nordicom, University of Gothenburg, lk 165–178.
- Lim, Hyo Jin; Jung, Hyekyung 2019.** Factors related to digital reading achievement: A multi-level analysis using international large scale data. – *Computers & Education*, kd 133, lk 82–93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.007>
- Lotman, Juri 1999 [1984].** *Semiosfäär*. – J. Lotman, *Semiosfäär*. (Avatud Eesti raamat.) Tlk Kajar Pruul. Tallinn: Vagabund, lk 11–25.
- Lotman, Juri 2000 [1990].** *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture*. Bloomington: Indiana University Press.

- Lotman, Juri 2002 [1978].** Kultuuri fenomen. Tlk Silvi Salupere. – Akadeemia, nr 12, lk 2644–2660.
- Lotman, Juri 2006 [1970].** Kunstilise teksti struktuur. (Avatud Eesti raamat.) Tlk Pärt Lias. Tallinn: Tänapäev.
- Lotman, Juri 2016 [1967].** Kunst modelleerivate süsteemide reas. – J. Lotman, Kultuurisemiootika. Tekst – kirjandus – kultuur. Tlk Pärt Lias, Inta Soms, Rein Veidemann. Tallinn: Tänapäev, lk 8–31.
- Lotman, Juri 2016 [1981].** Kultuurisemiootika ja teksti mõiste. – J. Lotman, Kultuurisemiootika. Tekst – kirjandus – kultuur. Tlk Pärt Lias, Inta Soms, Rein Veidemann. Tallinn: Tänapäev, lk 234–240.
- Lotman, Juri; Mints, Zara 2016 [1981].** Kirjandus ja mütoloogia. – J. Lotman, Kultuurisemiootika. Tekst – kirjandus – kultuur. Tlk Pärt Lias, Inta Soms, Rein Veidemann. Tallinn: Tänapäev, lk 273–298.
- Lotman, Juri; Uspenski, Boriss 1999 [1973].** Müüt – nimi – kultuur. – J. Lotman, Semiosfäärist. (Avatud Eesti raamat.) Tlk Kajar Pruul. Tallinn: Vagabund, lk 187–218.
- Lotman, Juri; Uspenski, Boriss 2013 [1971].** Kultuuri semiootilisest mehhanismist. – B. Uspenski, Vene kultuuri jõujooni. (Avatud Eesti raamat.) Koost Peet Lepik, B. Uspenski; tlk P. Lepik. Tartu: Ilmamaa, lk 207–239.
- Mangen, Anne; van der Weel, Adriaan 2017.** Why don't we read hypertext novels? – Convergence. The International Journal of Research into New Media Technologies, kd 23, nr 2, lk 166–181. <https://doi.org/10.1177/1354856515586042>
- Manovich, Lev 2003.** New media from Borges to HTML. – The New Media Reader. Toim Noah Wardrip-Fruin, Nick Montfort. Cambridge–London: The MIT Press, lk 13–25.
- Manovich, Lev 2012 [2001].** Uue meedia keel. Tlk Ellu Maar. Tallinn: Eesti Kunstiakadeemia.
- Milyakina, Alexandra; Ojamaa, Maarja; Pilipovec, Tatjana; Rickberg, Merit 2020.** Literature on screen: Teaching adaptations with a multimodal course. – Media Practice and Education, kd 21, nr 3, lk 229–239. <https://doi.org/10.1080/25741136.2019.1673029>
- Murray, Simone 2018.** The Digital Literary Sphere: Reading, Writing, and Selling Books in the Internet Era. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ojamaa, Maarja; Torop, Peeter; Fadeev, Aleksandr; Milyakina, Alexandra; Pilipovec, Tatjana; Rickberg, Merit 2019.** Culture as education: From transmediality to transdisciplinary pedagogy. – Sign Systems Studies, kd 47, lk 152–176. <https://doi.org/10.12697/SSS.2019.47.1-2.06>
- Ojamaa, Maarja; Torop, Peeter 2020.** Kultuuripärand ja digitaalne lugemine: raamatu ja platvormi vahel. – Methis. Studia humaniora Estonica, nr 26, lk 51–68. <https://doi.org/10.7592/methis.v21i26.16910>
- Pennington, Martha C.; Waxler, Robert P. 2018.** Why Reading Books Still Matters. The Power of Literature in Digital Times. New York–London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315210247>
- Popovič, Anton; Macri, Francis M. 1977.** Literary synthesis. – Canadian Review of Comparative Literature, kd 4, nr 2, lk 118–132.
- Rau, Martina A. 2020.** Cognitive and socio-cultural theories on competencies and practices involved in learning with multiple external representations. – Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives. Toim Peggy Van Meter, Alexandra

- List, Doug Lombardi, Panayiota Kendeou. New York: Routledge, lk 17–32. <https://doi.org/10.4324/9780429443961-3>
- Rickberg, Merit 2017. Kahest vastandlikust tendentsist ajaloohariduses. – *Acta Semiotica Estica*, kd 14, lk 46–68.
- Riley, Madeline; Machado, Lauren; Roussabrov, Boris; Branyen, Tim; Bhawalkar, Parth; Jin, Eugene; Kansara, Apurva 2018. AVA: The Art and Science of Image Discovery at Netflix. – *Netflix Technology Blog* 7. II. <https://medium.com/netflix-techblog/ava-the-art-and-science-of-image-discovery-at-netflix-a442f163af6> (13. VII 2021).
- Ritzer, George; Jurgenson, Nathan 2010. Production, consumption, prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital „prosumer“. – *Journal of Consumer Culture*, kd 10, nr 1, lk 13–36. <https://doi.org/10.1177/1469540509354673>
- Salmerón, Ladislao; Strømsø, Helge I.; Kammerer, Yvonne; Stadtler, Marc; van den Broek, Paul 2018. Comprehension processes in digital reading. – *Learning to Read in a Digital World*. Toim Mirit Barzillai, Jenny Thomson, Sascha Schroeder, P. van den Broek. Amsterdam: John Benjamins, lk 91–120. <https://doi.org/10.1075/swll.17.04sal>
- Salupere, Silvi; Torop, Peeter; Kull, Kalevi 2013. *Beginnings of the Semiotics of Culture*. Tartu: University of Tartu Press.
- Schnapp, Jeffrey; Presner, Todd 2009. *Digital Humanities Manifesto 2.0*. http://www.humanitiesblast.com/manifesto/Manifesto_V2.pdf (27. VI 2021).
- Scolari, Carlos A. 2013. Lostology: Transmedia storytelling and expansion/compression strategies. – *Semiotica*, kd 195, lk 45–68. <https://doi.org/10.1515/sem-2013-0038>
- Scolari, Carlos A.; Masanet, Maria-José; Guerrero-Pico, Mar; Establés, María-José 2018. Transmedia literacy in the new media ecology: Teens’ transmedia skills and informal learning strategies. – *El Profesional de la Información*, kd 27, nr 4, lk 801–812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Shibata, Hirohito; Omura, Kengo 2020. *Why Digital Displays Cannot Replace Paper. The Cognitive Science of Media for Reading and Writing*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-9476-2>
- Spink, Bec 2014. Social & community driven learning. – *CSU ThinkSpace* 3. VIII.
- Sukovic, Suzana 2016. *Transliteracy in Complex Information Environments*. Amsterdam jt: Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100875-1.00004-2>
- Svensson, Patrik 2012. The digital humanities as a humanities project. – *Arts and Humanities in Higher Education*, kd 11, nr 1–2, lk 42–60. <https://doi.org/10.1177/1474022211427367>
- Toolan, Michael 2010. Foreword: Lost and found in the reading machine. – *Literary Education and Digital Learning: Methods and Technologies for Humanities Studies*. Toim Willie van Peer, Sonia Zyngier, Vander Viana. New York: Information Science Reference, lk x–xxiv.
- Torop, Peeter 2019. Kutuuridünaamika ja kultuurisemiootika väljavaated. – *Akadeemia*, nr 12, lk 2217–2231.
- Tso, Anna Wing-bo (toim) 2019. *Digital Humanities and New Ways of Teaching. (Digital Culture and Humanities 1.)* Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1277-9>

Maarja Ojamaa (snd 1983), PhD, Tartu Ülikooli semiootika osakonna teadur (Jakobi 2, Tartu 51003), maarja.ojamaa@ut.ee

Peeter Torop (sünd 1950), PhD, Tartu Ülikooli semiootika osakonna kultuurisemiootika professor (Jakobi 2, Tartu 51003), peeter.torop@ut.ee

Aleksandr Fadeev (sünd 1989), MA, Tartu Ülikooli semiootika osakonna doktorant (Jakobi 2, Tartu 51003), aleksandr.fadeev@ut.ee

Alexandra Milyakina (sünd 1991), PhD, Tartu Ülikooli semiootika osakonna nooremteadur (Jakobi 2, Tartu 51003), alexandra.milyakina@ut.ee

Merit Rickberg (sünd 1991), MA, Tartu Ülikooli semiootika osakonna doktorant (Jakobi 2, Tartu 51003); Tallinna Ülikooli Juri Lotmani semiootikavaramu juhataja, rickberg.merit@gmail.com

Digital reading and humanities education

Keywords: semiotics of culture, reading comprehension, digital culture

The paper focuses on the problems of reading and teaching literature in the context of digitalization and offers solutions for facilitating a meaningful dialogue with cultural heritage. Both divergence and convergence of media pose a challenge to the conventional ways of teaching literature based on source texts, as both processes entail diversification of media channels and dispersion of content across them. Reading in the digital age is characterized by an increasing multimodality, variability and fragmentariness of texts. The best practices of digital learning platforms allow synthesizing heterogeneous versions of the original into a coherent whole, which results in a new type of text characterized by expression in a (multimodal) language, boundedness and structuredness. The systematization of varied resources on a digital platform is supported by mythological, scientific and play-type modelling.

The project *Education on Screen* developed by the Transmedia research group at the University of Tartu provides a methodological and technological framework for teaching literature under the circumstances of digitalization. The project offers a selection of open digital learning platforms aimed at secondary school students and a general audience. Each platform explores a key text of Estonian culture and their film adaptations against the background of universal cultural processes: Literature on Screen based on *Old Barney or November* by Andrus Kivirähk, History on Screen based on Leelo Tungal's trilogy *The Little Comrade*, Identity on Screen based on A. H. Tammsaare's *Truth and Justice*, and Estonian Film Classics based on Oskar Luts' novel *Spring* and other texts.

The pedagogical approach is informed by the semiotics of culture and transmedia research and implies that each artistic text exists in a series of possible versions in different discourses and media, which are rarely taken into account by school education. The digital learning platform supports the dialogue with cultural heritage

through a variety of versions, while taking into account the vernacular skills and literacies acquired by students in the digital environment.

Maarja Ojamaa (b. 1983), PhD, University of Tartu, Department of Semiotics, Research Fellow (Jakobi 2, Tartu 51003), maarja.ojamaa@ut.ee

Peeter Torop (b. 1950), PhD, University of Tartu, Department of Semiotics, Professor of Cultural Semiotics (Jakobi 2, Tartu 51003), peeter.torop@ut.ee

Aleksandr Fadeev (b. 1989), MA, University of Tartu, Department of Semiotics, Doctoral student (Jakobi 2, Tartu 51003), aleksandr.fadeev@ut.ee

Alexandra Milyakina (b. 1991), PhD, University of Tartu, Department of Semiotics, Junior Researcher (Jakobi 2, Tartu 51003), alexandra.milyakina@ut.ee

Merit Rickberg (b. 1991), MA, University of Tartu, Department of Semiotics, Doctoral student (Jakobi 2, Tartu 51003); Head of Juri Lotman Semiotics Repository at Tallinn University, rickberg.merit@gmail.com