



“Oluline on pidada meeles seda igapäevast tõde, et laps areneb koostegevuses täiskasvanu ja teiste lastega, mitte lihtsalt käske/keelde täites,” toonitab Karl Karlep.

Lev Võgotski ideede aktuaalsus tänapäeval

Karl Karlep
Pedagoogikadoktor

Võgotski sotsiokultuuriline arenguteooria võimaldab mõista varasemaga võrreldes hoopis teisiti lapse arengu ja õpetamise seaduspärasusi.

Möödunud sajandi kuulsamate arengupsühholoogidena nimetatakse harilikult Jean Piaget'd ja Lev Võgotskit, ehkki kumbki ennast ise arengupsühholoogiks ei pidanud. Neist esimene sai kogu maailmas tuntuks juba oma eluajal, Võgotski tööd ei olnud aga laiemale üldsusele poliitilistel põhjustel kaua kättesaadavad isegi mitte tema kodumaal NSV Liidus. Ometi mõjutas ja mõjutab Võgotski ning tema koolkond psühholoogia ja pedagoogika, sh eripedagoogika arengut tänapäevani. Just Võgotski mõtetele toetudes väidab Roger Säljö, et kool ja koolitus on sotsiaalselt organiseeritud arengutsoon (16, lk 274).

Ühes artiklis pole võimalik Võgotski kogu teaduspärandit kirjeldada, siin saab keskenduda vaid tänapäeva pedagoogika jaoks olulisematele küsimustele. Tuletagem meelde, et ka Tartu Ülikooli õppekava arenduskeskus toetub Võgotski koolkonna ideedele (17). Käesolev artikkel on mõneti subjektiivne, kajastades paratamatult autori eelistusi ja arvamusi. Kuid see subjektiivsus on kooskõlas Võgotski teooriaga, mille järgi on iga mõte individuaalne ning sõltub paljuski kõneleja/kirjutaja teadmistest ja hoiakutest.

Elulugu

Lev Võgotski sündis Valgevenemaal Orša linnas 1896. aastal. Gümnaasiumi lõpetas ta Gomelis. Kõrghariduse omandas Moskva Ülikooli õigusteaduskonnas (1913–1917). Paralleelselt õppis noor Võgotski Sanjavski rahvaülikoolis ajaloo-filosoofia teaduskonnas (1914–1917), kus pedagoogikat ja psühholoo-

giat õpetas Pavel Blonski. Blonski mitmeid seisukohti arendas Võgotski hiljem edasi, nt *koolieelik mõtleb meenutades, käitumine on mõistetav kui käitumise ajalugu, st on sotsiaalne nähtus, sõna ja lause on märgid* (1).

Õigusteaduskonna valis Võgotski sellepärast, et juutidel oli Tsaari-Venemaal raske leida tööd pedagoogina, küll aga võisid nad töötada eraadvokaatidena. Kuid pärast ülikoolide lõpetamist töötas Võgotski siiski Gomelis vene keele ja kirjanduse õpetajana ning avaldas kohalikus kirjastuses artikleid kirjandusest, esines ettekannetega kunstist ja kirjandusest ning psühholoogiast ja pedagoogikast. Ta õpetas kohalikus õpetajate seminaris pedagoogikat ja psühholoogiat ning organiseeris samas psühholoogia uurimislabori.

1924. aastal esines Võgotski Petrogradis psühhoneuroloogia kongressil ettekandega inimese teadvuse ja arengu objektiivse uurimise võimalustest. Ette-

kanne jättis niivõrd positiivse mulje, et Vögotski kutsuti tööle Moskvasse Psühholoogia Instituuti (hiljem tuntud kui Psühholoogia ja Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut). Ettepaneku tegi instituudi teadussekretär Aleksander Luria. Kuigi Luria töötas instituudis varem ja kõrgemal ametikohal, nimetas ta ennast edaspidi sageli Vögotski õpilaseks. Järgneva kümne aasta jooksul jõudis Vögotski oluliselt mõjutada psühholoogia ja pedagoogika tulevikku. Kahjuks oli tema elu lühike – ta suri 1934. aastal tuberkuloosi (haigus avastati 1920).

Tähelepanu väärib Vögotski töövõime: uurimistöö põhitöökohas, loengute pidamine Moskva mitmes kõrgkoolis, aga ka Leningradis ja Harkovis, raamatute retsenseerimine (mitmed olulised seisukohad on avaldatud just retsensioonides), esinemine konverentsidel. 1925. aastal organiseeris Vögotski laboratooriumi anomaalse lapsepõlve uurimiseks, millest kasvas 1929. aastal välja Defektoloogia Eksperimentaalne Instituut (hilisem Defektoloogia Teadusliku Uurimise Instituut ehk DTUI, käesoleval ajal Venemaa Hariduse Akadeemia Korraktsioonipedagoogika Instituut). Nimeetatud instituudi direktori asetäitjana teaduse alal töötas Vögotski oma elu lõpuni. Seetõttu on arusaadav, et mõnel aastal käsitles üle poole avaldatud publikatsioonidest just eripedagoogikat ja -psühholoogiat.

Üldse jõudis Vögotski kümne aasta jooksul kirjutada ligikaudu 180 tööd, millest 45 jäid kahjuks aastateks avaldamata, sh pedagoogide jaoks väga oluline "Tööriist ja märk lapse arengus", mis publitseeriti esmakordselt alles 1984. aastal (4, 9, 11).

Metodoloogia

Vögotski sotsiokultuurilise arenguteooria filosoofiliseks baasiks oli marksistlik filosoofia. Ta pidas oluliseks järgmisi seisukohti: inimese arengu allikaks on ajalooliselt kujunenud kultuurikeskkond, eriti tööriistade valmistamine ja kasutamine, koostegevus, suhtlemine koostegEVuses ning märkide (kõne, välised sümbolid) kasutamine oma psüühika reguleerimiseks (18, 19).

Oluline on pidada meeles seda igapäevast tõde, et laps areneb koostegEVuses täiskasvanu ja teiste lastega.

Tõeline koostegevus ei ole aga lihtsalt tegutsemine kõrvuti või käskude/korralduste täitmine. Viimase tüüpiliseks näiteks on koolis levinud õpetamise küsitlev laad: õpilased vastavad õpetajale, kaasõpilaste vastuseid ei jälgita, õpilaste koostöö puudub. Selline "osalemine" üleklassitöös on eriti iseloomulik vähem edukatele õpilastele. Tõeline koostöö eeldab lapse arengut arvestavat abistamist/juhendamist, kõne reguleeriva planeeriva funktsiooni kujundamist ning väliste abivahendite kasutamise õpetamist.

Hinnangud

Hinnanguid Vögotskile ja tema tegevusele on antud mitmel tasandil: kui teadlasele, kolleegile ja sõbrale, režiimile sobivale/sobimatule isikule. Valdavalt on need olnud ülivõrdes positiivsed. Mainitakse tema suurepärasest orienteerumist filosoofia, psühholoogia ja lingvistika teooriates, maailmavaate teaduslikkust, loomingulisust, eksperimentide strateegilist planeerimist, teoreetiliste seisukohtade olulist arengut kümne aasta jooksul jm. Teda on nimetatud geeniuks ja Mozartiks psühholoogias, võrreldud selliste teadlastega nagu von Humboldt, Einstein, Mendelejev (9, 11).

Vögotski teooriale on toetunud ja seda edasi arendanud tuntud Vene psühholoogid, nagu neuropsühholoogia ja neurolingvistika üks loojatest A. Luria, A. N. Leontjev, V. Davõdov, D. Elkonin, L. Božovitš, A. Zaporozhets, psühholingvist ja psühholoog A. A. Leontjev, vaimsete toimingute etapiti kujundamise teooria autor P. Galperin, eripedagoogid ja/või -psühholoogid N. Morozova, R. Levina, R. Boskis, J. Šif (sai tuntuks teaduslike mõistete kujunemise uurijana Vögotski juhendamisel), V. Lubovski ja paljud teised.

Vögotski "tähelend" väljaspool NSV Liitu algas tema tööde tõlkimisega mitmekümnesse keelde eelmise sajandi kuuekümnendatel aastatel. Kui külastasin mõni aasta tagasi Londoni ülikooli raamatukauplust, paistis silma, et just Vögotski ja tema kolleegi Luria töid (tõlkeid) oli teiste autoritega võrreldes kõige rohkem. Kahjuks puuduvad tõlked eesti keelde (on tõlgitud soome, läti keelde). Arengupsühholoogia, samuti pedagoogilise kognitiivse psühholoogia õpikutes on tänapäeval harilikult parag-

rahv või enam pühendatud Vögotski seisukohtadele (vt 2).

Tõlgete avaldamisele järgnes paljude teadlaste huvi sotsiokultuurilise teooria vastu (Bruner, Cole, Säljö, Wertsh jt). M. Cole'i uurimustes pakub näiteks pedagoogidele huvi õpilaste lugemisoskuse korrigeerimine rühmatöös, kus igal õpilasel on täita mingi operatsiooni sooritaja roll: küsimuste esitamine üksteisele ja neile vastamine raskesti hääldatavate või mõistetavate sõnade kohta, löigu või teksti peamõtte leidmiseks, oletuste tegemiseks järgmiste tekstilõikude kohta (3). Metodika on hea näide koostööle põhinevast õppimisest, st õppimisest dialoogis, kus küsitaja ei ole pedagoog. J. Piaget, kes harilikult kriitikale ei vastanud, kirjutas Vögotskile vastuseks mahuka artikli. Kahjuks toimus see alles 1962. aastal, pärast Vögotski töö "Mõtlemine ja kõne" ingliskeelse tõlke ilmumist. Artiklis nõustus Piaget Vögotski seisukohaga, et lapse egotsentriilisest kõnест (kõne iseendale, tegevusele kaasnev kõne) kujuneb sisekõne. J. Piaget nimelt arvas, et lapse mõtlemine areneb "seestpoolt". Sotsiokultuurilise teooria järgi on arengusuund aga vastupidine, st väljastpoolt sotsiaalse keskkonna mõjul (18, 19, 20). Sellest lähtudes areneb mõtlemine dialoogis, rõhutat Säljö (16). Eestlastest on Vögotski teooriat edasi arendanud ja/või maailmas propageerinud P. Tulviste, J. Valsiner (tema lõputööd TÜ-s juhendas A. A. Leontjev), E. Kikas, A. Toomela jt. Ka käesoleva artikli autor peab oma teoreetiliseks baasiks Vögotski koolkonna seisukohti.

Vögotski õpilased ja kolleegid hindasid väga kõrgelt mitteametlikke seminare, mis sageli kestsid mitu tundi, samuti tema praktilisi oskusi laste uurimisel/nõustamisel. Näiteks meenutas kord prof Morozova, et pärast oma abielu registreerimist ei sõitnud ta koju, vaid hoopiski instituuti, kus Vögotski uuris parajasti erivajadustega lapsi. Ta pidas sellist käitumist algaja teadlasena igati loomulikuks, sest võimalus meistri tööd jälgida kujutas endast elamust ja oli õpetlik.

Maailmas nimetatakse Vögotski avastusi marksistlikuks revolutsiooniks psühholoogias (5). NSV Liidus aga sildistati teadlane antimarksistiks, teda süüdistati loomuvastastes pedoloogilistes moonu-

tustes (*izvraštšeniya*), uurimusi nimetati laste mõnitamiseks jne. Väidetakse, et üheks ajendiks pedoloogia (tegelikult lapsepsühholoogia) keelamisel olid Stalini poja Vassili nõrgad tulemused testimisel (9). Vögotski õpilased on avaldanud arvamust, et represseerimisest päästis teadlase tema varajane surm.

Nagu varem märgitud, jäi ligikaudu veerand Vögotski töödest paljudeks aastateks avaldamata, üle 20 aasta puudusid ka kordustrukid. Suur osa publikatsioonidest olid avalikuks kasutamiseks keelatud, viitamist ei peetud soovitatavaks. Võimalik oli tutvuda mõne tööga Vögotski õpilaste või kolleegide kaudu. Aspirantuuri ajal õnnestus mul sellisel viisil lugeda raamatut "Pedoloogia" (osutusin järelikult usaldusväärseks). Kuid Vögotski ideed levisid takistuste kiuste.

Publitseerimisega oli raskusi ka Vögotski kolleegidel. Näiteks A. Luria esimene doktoritöö "Inimkonfliktide olemus" (esialgne pealkiri "Emotsioonid, konflikt ja tahe") avaldati kolmel korral USA-s (esimest korda 1932) ja alles 2002. a vene keeles (14). Raamatust sai teoreetiline baas valedektori ehitamiseks USA-s. A. Lurial tuli ka kümneks aastaks loobuda tööst Moskva Ülikoolis ja olla "akadeemilisel asumisel" DTUI-s. Eripedagoogika sellest loomulikult võitis.

Märgid – vaimse tegevuse tööriistad

Vögotski järgi areneb inimese psüühika koostevuses, mille käigus kasutatakse keskkonda suunatud tööriistu ning oma psüühikat reguleerivaid tööriistu ehk märke. Märkideks nimetas Vögotski keelt, numbreid ja teisi matemaatilisi sümboleid, pilte, kirjalikke tekste, skeeme, kaarte, mänguasju, igasuguseid tinglikke märke jne. *Märgi tunnus* on tema *tähendus*, mis võimaldab keskkonna objekte asendada, st sooritada mitmesuguseid toiminguid/operatsioone (sh vaimseid) reaalseid esemeid kasutamata. Kepphobusega "ratsutab" laps siis, kui ta omistab kepile tähenduse *hobune*. Seejuures on märkide abstraktsus erinev. Enne kõrgema tasandi märkide kasutamist tegutseb laps lihtsamatega. Näiteks enne peast arvutamist kasutab laps numbrikaarte, veelgi varem arvutuspulki, sõrmi, graafilisi

sümboleid või koguni reaalseid objekte (18, 19).

Märgid on loonud inimene ja nagu tööriistadki, kuuluvad need kultuuri koostisse. Lihtsamate ehk väliste märkide eelis on see, et neid saab näha, ringi paigutada jne. Verbaliseerides oma tegevust väliste märkidega tegutsedes, kujuneb võimalus sooritada sama toiming hiljem väliskõnele toetudes ja lõpuks täiesti vaimselt. Märke õpetab esialgu kasutama täiskasvanu. Märk on alguses suunatud teisele isikule (lapsele) ja alles hiljem muutub see lapse tegevuse reguleerijaks (18, 19).

Kirjalik sõna on märgi märk, kirjalik kõne teisese märgisüsteemi kasutamine. Selleks tuleb aga kõigepealt teise märgisüsteemi omandada, st õppida lugema ja kirjutama. Algaja lugeja jõuab märgi peamise tunnuseni – tähenduseni – esmase märgi kaudu, st hääldades. Hiljem pole vahelüli kasutamine vajalik (vaikne lugemine). Kiirlugemise eeldus ongi artikulatsiooniliigutuste pidurdamine (10, 18, 19).

Täiskasvanu kasutab keelt kui märgisüsteemi nii suhtlemiseks kui ka oma vaimse tegevuse tööriistana. Verbaalne mälu ja mõtlemine ei olegi teisiti võimalikud. Valdavalt toimub mõtlemine sisekõnena, kuid avaldub ka mõtlemisena dialoogis. Mõnikord sõnastame väliskõnes mõtte ka iseenda jaoks, harilikult küll hääletult artikuleerides. Laps kasutab esialgu tegevusega kaasnevat väliskõnet, täpsemalt egotsentristilist kõnet (kõnet iseendale), millest areneb sisekõne. Keelekasutuse sisekõneline vorm areneb täielikult välja ajaks, mil juhtivaks psüühiliseks protsessiks muutub verbaalne mõtlemine. Vaimse tegevuse nimetatud tasandile vaimse alaarenguga õpilane ei jõua, peamiseks mõtlemise vormiks jääb tal kaemuslik-kujundiline. Eakohase arenguga lapsel hakkab sisekõne arenema ligikaudu viie aasta vanuses ning kooli astudes suudab laps seda järjest enam kasutada, sh oma tegevust reguleerida. Õpiraskustega lapsel hilineb sisekõne kujunemise algus ligikaudu kaks aastat, abiõpet vajaval lapsel aga neli-viis aastat. Nii võib veel abiõppe kolmandas klassis kohata õpilasi, kes annavad endale häälega korraldusi, nt *Hakkan kirjutama*. Samas on neil ka tegevusega kaasnev egotsentriiline kõne piiratud. Selline arenguhälve

põhjustab olukorra, kus õpilane pole võimeline iseseisvalt õppima. Ta suudab täita ainult neid ülesandeid, mille lahendamise oskus on matkimise teel või koostevuses omandatud. Sellest tuleneb oluline raskus HEV-lastega kaasaamisel tavakooli. Kui abiõpetajat pole ja töö ei toimu eraldi rühmas, puudub lapsel reaalne võimalus uusi teadmisi/oskusi omandada. Põhjus on lihtne – õpetajal jätkub tunnis aega temaga eraldi tegelda ainult mõned minutid. Ka üleklassitöös saab õpilane osaleda ainult siis, kui tegevus haakub tema potentsiaalse arenguvallaga (lähemalt edaspidi). Kui arenguvallad täiesti erinevad, ei avalda ka teiste õpilaste tegevus HEV-lapsele arendavat mõju. Näiteks ei toeta HEV-lastega häälikanalüüsi oskuste omandamist, tähtede õppimist ega loendamist see, kui enamik õpilastest 1. klassis juba loevad ja arvutavad.

Kõne reguleeriva funktsiooni kujundamisele on siiski võimalik kaasa aidata. Pedagoog saab lapse tegevust kommenteerida ning lapse kõnet aktiveerida oma küsimuste ja korraldustega: *Räägi, mida teed., Mida tegid?, Mida hakkad tegema?, Kuidas teed?* jne.

Pedagoogidel tasub tutvuda ka vaimsete toimingute etapiti kujundamise teooriaga (6). Kui laps vaimselt või väliskõnele toetudes mingit ülesannet veel täita ei suuda, saab kasutada väliseid märke materialiseeritud tegevuseks. Tüüpiliseks näiteks on arvutuspulgad, noobid, skeemid jne. Nendega opereerimisele peab kaasnema ühtlasi kõne. Materialiseeritud tegevusele järgneb ülesande täitmine väliskõnes, seejärel sosinkõne abil ja lõpuks täiesti vaimsel tasandil. Kirjeldatud protsessis muutuvad märgid järjest abstraktsemaks: välised sümboolid → väliskõne → sisekõne. Üleminekul väliste märkide kasutamiselt verbaalsele tegevusele võib kasutada tajuväljas olevaid skeeme – orientiire. Näiteks sõna häälimisel järgib laps skeemi. Sellist üleminekuetappi nimetatakse toimingu pertseptiivseks tasandiks (6, 15).

Õpetamise tüüpe on seejuures vähemalt kolm, leidis N. Nepomnjaštšaja (15). Võrreldi 5–7-aastaste eakohase arenguga ning 1.–2. klassi õpiraskuste ja kerge vaimse alaarenguga laste tegevust: loendamine arvust arvuni, liitmine mõlemad liidetavaid kokku loendades,

liitmine juurde loendades. Osa eakohase arenguga lastest suutis pärast õpitoimingu selgitamist ja näidise esitamist täita mõne ülesande kohe verbaalselt. Ülejäänud juhtudel vajati toimingu lühiajalist materialiseerimist.

Õpiraskustega lapsed vajasisid iga uue ülesandetüübi puhul alati väliseid abivahendeid (skeemid, numbrikaardid, mingid esemelised sümbolid). Seejuures rakendati täiendavaid operatsioone, nagu esimese ja viimase loendatava fikseerimine, loendatavate sümbolite katmine esialgu läbipaistva, seejärel osaline katmine läbipaistmatu paberiga, esimese liidetava fikseerimine loendades ja vastavatele sümbolitele osutamine jm. N. Nepomnjaštšaja järeldas, et verbaalse loendamise õppimise tingimuseks õpiraskustega lastel oli vastavate objektide, samuti eelneva operatsiooni tulemuse tajutavus.

Abiõppelapsed vajasisid väliseid abivahendeid kõige enam, seda nii hulkade ja nende piiride fikseerimiseks kui ka otseselt loendamiseks. Vaja oli sümbolitele või numbrikaartidele osutada, neid liigutada, skeemile paigutada, st reaalselt midagi teha. Selgelt avaldus jällegi verbaalsele tegevusele ülemineku pertseptiivne vaheetapp. Autor järeldas, et vaimse alaarenguga 1.–2. klassi õpilaste aeglaselt omandatud verbaalne tegevus (loendamine, liitmine) kujutas endast eelnevalt materialiseeritud toimingu sooritamist kujutluse tasandil.

Õpetamise kolme tüübi kirjeldus kinnitab veel kord, et HEV-lapsed vajavad tavaõppega võrreldes eritingimusi, mida Vögotski nimetas lapse iseärasusi arvestavaks sobivaks kultuurikeskkonnaks (20). Välised märgid ja seejärel väliskõne (ka sosinkõne, hääletu artikuleerimine) on lapsele vajalikud siis, kui tema tegevus, sh vaimsete ülesannete sooritamine ei toetu veel sisekõnele. Selline abi ehk väline vahendamine on eriti vajalik lastele, kes reageerivad korraldusele kiirustades. Nagu väidab A. Luria (14), jääb sel juhul olukord analüüsimata, vajalik valik tegemata, lapse reaktsioon on juhuslik.

Vögotski eluajal oli termin *psühholingvistika* veel tundmatu. Kuid A. A. Leontjev märgib õigustatult, et Vögotski kujutas ette kõnepühholoogia, psühholingvistika ja neurolingvistika arengutendentsse juba aastakümneid tagasi (10).

Vaadeldgem mõnda seisukohta, mis peaksid huvi pakkuma kõigile pedagoogidele (vt 18, 19).

Vögotski kui psühholingvist

Kõneloome on tegevusest motiveeritud mõtte areng keeleüksuste tähenduste kaudu selle hargnenud sõnastamiseni: motiiv → mõte (tänapäeval kasutatakse termineid *intentsioon* või *kavatsus*) → mõtte vahendamine sisetistes sõnades (terminid *sisemine plaan*, *individuaalne ainesekood*, *minimaalsed teabe-/mõtteüksused*) → mõtte vahendamine väliskõne sõnade tähendustes → mõtte vahendamine väliskõne sõnades (lausungi loome ja artikuleerimine). Pole kahtlust, et pedagoogi ülesanne on aidata lapsel neid etappe läbida ja iga etapi operatsioone omandada. Keeleõpetuses levinud ülesanne täita lauses sõnalünk on ainult üks paljudest osaoskustest. Missugused harjutused kujundavad ülejäänuid? Reaalse ütluse baas on kõigepealt motiiv ja kavatsus (miks? milleks? millest? kuidas?) ning mõtteplaan. Viimane sõltub teadmistest, lapsel kuni 12–13 aasta vanuseni peamiselt situatsiooni tajust ja mälukujutlustest. Ei saa ju rääkida asjadest/sündmustest enam, kui kõneleja neid tajub või ette kujutab. Sõnu ja lausemalle valib kõneleja küll semantikast (tähdendusest) lähtudes, kuid ka keeletasandil võib lapse kompetentsus olla vähene (näit esmase alakõne korral). Õpetajal tasub arvestada, et esialgne hea kavatsus võib realiseeruda ka osaliselt või jääb koguni sõnastamata.

Sõnatähendus koosneb kolmest komponendist: 1) sõna ja eseme vastavus (sõna "osutab" objektile, tegevusele, tunnusele), 2) tähenduse baasiks olevad teadmised ja seosed tähistatavast objektist või tunnusest (viimaseid väljendatakse tegu-, omadus- ja määrsõnadega) ning 3) isikulised hoiakud/emotsioonid tähistatava objekti suhtes.

Näiteks sõna *kool* tähistab õpilase ja õpetaja jaoks küll sama asutust, suhtumine, aga samuti teadmised koolist kui õppeasutusest üldjuhul kokku ei lange. Vögotski avastus oligi, et sõnatähendus areneb, on dünaamiline nähtus. Sama sõna või sõnaühendiga väljendavad laps ja täiskasvanu erisuguseid mõtteid, mõistavad neid üksusi erinevalt. Meie

kui pedagoogide peamine probleem seisnebki selles, et me ei saa aru, millest laps aru ei saa, või et laps ei väljenda mõtet niisugusena, nagu meie seda mõistame. Isegi sõna ja objekti/tunnuse vastavus ei ole täiskasvanul ja lapsel alati ühesugune. Lapse jaoks ei kuulu näiteks kana sageli lindude hulka, sõna *õpetatud* võib väljendada tsirkuses nähtud koera tunnust jne. Kuulnud näiteks sõnaühendit *õpetatud mees*, esitab laps küsimuse *Miks see onu on koer?*

Pedagoog peabi arvestama, et sõna tähendus ei ole lapsel alati sama, mis on formuleeritud leksikonis või kuidas mõistab sõna tema ise. Tänapäeva psühholingvistika on seisukohal, et sõna või sõnaühendi tähendus inimesel sõltub maailma objektide/nähtuste rühmitamisest ehk kategoriseerimisest, teadmistest selle rühma kohta ehk kontseptualiseerimisest ja emotsionaalsetest hoiakutest. Vögotski pööras tähelepanu veel sellele, et sõnatähendus varieerub sõltuvalt kontekstist või olukorrast, kus sõna kasutatakse. Probleemi uurib tänapäeval pragmaatika.

Vögotski väitis ühena esimestest, et lugemine ei ole lihtsalt sensomotoorne vilumus, vaid seda reguleerivad kõrge- ja psüühilised protsessid, sh mälu (teadmised), mõtlemine ja sisekõne. Teksti mõistmine on võrreldav matemaatika tekstiülesande lahendamisega. Kuid mõistmise üks eeldus on tõepoolest lugemistehnika valdamine, sh lugejale sobiv lugemiskiirus. Lugema ja kirjutama õppimine tähendab uue funktsionaalsüsteemi kujunemist. Tänapäeva Moskva koolkonna psühholingvistika kirjeldab teksti mõistmist järgmiselt: lugeja/kuulaja otsib algusest peale teksti mõtet ja püüab luua vastavat kujutuspilti, mõistmiseks on vaja lausetes (lausungites) väljendatud teave siduda nii omavahel (lokaalne sidusus) kui ka teadmistega mälust (tuletada, järelda). Mõistmist võib võrrelda mõtte "tõlkimisega" mingisse teise vormi (10). Arvestagem, et sama teksti mõistetakse erinevalt, tekstikäsitluse eesmärk on mõistmisstrateegiate kujundamine (vt 7, 8).

Vögotski tõstatas samuti küsimused keelekasutuse tahtlikkusest, kavatsuslikkusest ja teadlikkusest (kõnelda või mitte, mida ütlen, kuidas seda teen). Neid probleeme uurib tänapäeval reflek-

siivne psühholingvistika, kuigi seni on tulemused kaunis tagasihoidlikud (10). Küsimus on tegelikult selles, miks ja milleks koolis emakeelt õppida. Vögotski järgi on emakeele õppimise eesmärk teadvustada seda, mida igaüks keelt kasutades teeb ja kuidas ta seda teeb. Selline õppimine võimaldab edaspidi oma kõnetoiminguid (kõneloomet, -taju) tahtlikult ja teadlikult reguleerida, st planeerida ja kontrollida. Õppimise tulemusel muutub ebateadlikult kontrollitav ehk keelevaistule toetuv protsess teadlikult kontrollitavaks.

Tänapäeva psühholingvistikast lähtudes on vaja esmajoonel kujundada ja teadvustada kõneloome ja -taju operatsioone, sh enesekontrolli, mis toetub verifitseerimisele ehk oskusele õigeid ja valesid konstruktsioone eristada ning vigu leida. Kirjeldavad neid operatsioone kõneloome ja -taju teooriad. Enam arvestatakse nimetatud seisukohta eripedagoogikas ja võõrkeeli õpetades (vt 7).

Lahtine on küsimus, kui palju soodustab kõnetegevuse teadlikkust ja tahtlikust traditsiooniline grammatikaõpetus. Küll aga peaksid (refleksiivse) psühholingvistikaga olema kursis kõik õppekirjanduse autorid. Kahjuks psühholingvistide Eestis ette ei valmistata.

Vögotski kui psühholingvisti looming kirjeldatuga ei piirdu, kuid artikli maht enamat ei võimalda.

Potentsiaalne arenguvald

Termini *potentsiaalne arenguvald* ehk otsetõlkes *lähima arengu tsoon* võttis Vögotski kasutusele õpetamise ja arengu vahelise seose seletamiseks (18, 19, 20). Intuiitiivselt tunnetavad kõik pedagoogid, et mõne ülesande täidab iga laps iseseisvalt, teistega tuleb toime abiga, kolmandate täitmine pole ka abiga võimalik. Ülesannete iseseisev täitmine toetub aktuaalsele ehk reaalsele arenguvallale ega mõjuta lapse arengut või mõjutab vähe. Nagu teada, sooritavad samaealised lapsed teste või lihtsalt õppeülesandeid erineva edukusega, st nende aktuaalne vaimne areng ehk "vaimne vanus" erineb.

Ülesannete täitmine abiga ehk matkides näitab, mis ulatuses lapse vaimne tegevus on kujunemas. Matkimise all mõistis Vögotski abi erisuguste viiside kasutamist. Abi esitamise viisid on mitmekesised ning suunavad lapse tege-

vust erineval määral: ülesannete täitmine koos (mõne operatsiooni sooritab pedagoog, mõne laps), matkimine kitsamas tähenduses ehk tegutsemine ettenäitamise järgi, näidis, suunavad küsimused, väliste abivahendite kasutamise õpetamine.

Arendav on selline õpetamine, mis suunab kõrgemate psüühiliste funktsioonide, st uute funktsionaalsüsteemide kujunemist. Vögotski järgi areneb iga uus süsteem kõigepealt kollektiivses tegevuses kui intersüühiline ja alles hiljem toimib kui individuaalne, st kui sise- ehk intrapsüühiline tegevusviis.

Ühe või teise oskuse omandamine mõjutab aga arengut erinevalt. Näiteks lugema, kirjutama ja arvutama õppimine kujundab täiesti uued funktsionaalsüsteemid. Kirjutamise asendamine trükkimisega või vastupidi eeldab aga ainult ühe operatsiooni (käelligutuste) muutmist, seega mõju arengule on minimaalne. Ka väliselt samalaadsed tegevused võivad arengut mõjutada erinevalt. Vögotski järgi ilmneb see eriti märgatavalt erivajadustega laste õpitegevuses. Näiteks tööõpetuse tundides võib õpilane suurepäraselt sooritada tööoperatsioon (saagida, hõõveldata, õmmelda jne). Kas aga laps suudab ka mingi eseme valmistamist planeerida ja tulemusi kontrollida, sõltub tema oskusest rakendada planeerivat-reguleerivat kõnet, sh mõista ja kasutada instruksioone ja jooniseid, rakendada kontrolltoiminguid. Vögotski väitis, et õpetamine ise ei ole areng, kuid õigesti korraldatud õpetamine "veab" lapse vaimset arengut (18, lk 334). Igal õppeainel on oma võimalused lapse arengut "tõugata". Selleks on aga vaja teada, mil viisil see ühel või teisel arenguetapil toimub. Kahjuks on selline psühholingvistik-pedagoogiline analüüs ka veel tänapäeval napp.

Võrdse aktuaalse arenguga lapsed võivad oluliselt erineda potentsiaalse arenguvalla poolest. Viimane ilmneb erisugust abi rakendades. Just lapse potentsiaalsete võimete väljaselgitamine on oluline last nõustades, sobivat koolitüüpi valides, individuaalset ainekava koostades. Seega on lapse taseme mõõtmine traditsiooniliste testidega Vögotski arvates alles esimene samm lapse uurimisel. Edasi on vaja katsetada erisuguse abi kasutamist koostegevu-

ses. Potentsiaalse arenguvalla piiratus (kitsus) on erivajadusega lapse tunnus. Sotsiaalne "primitiivsus" avaldub Vögotski järgi küll madala aktuaalse arengu näol, kuid abi kasutamise poolest on sellised lapsed lähedased oma eakaaslastele.

Arenguvaldade teooria seletab veel kord erivajadustega laste tavakooli kaasmise probleeme. Kui mõne lapse potentsiaalne arenguvald jääb madalamaks sama arenguvalla alumisest piirist teistel lastel, vajab see laps erisugust õppesisu ning teistsugust õpetamise tüüpi, st enam väliseid abivahendeid (lihtsaid märke) ning pedagoogi otsest osalemist.

Arenguvaldade teooriaga haakub ühtlasi laste hindamise probleem (18). Vögotski püstitas küsimuse: kui mingil etapil luges üks laps viis sõna ja teine 20 sõna minutis ning mingi aja möödudes lugesid nad vastavalt 15 ja 30 sõna minutis, kumb laps arenes sel juhul enam? Absoluutne edukus on loomulikult parem teisel lapsel, kuid suhteliselt on edukam hoopiski esimene laps. Küsimus on aktuaalne just erivajadustega laste puhul, kelle madal absoluutne edukus on nende loomulik tunnus.

Eripedagoogilise mõtlemisviisi pööre

Nagu käesolevas artiklis varem märgitud, juhendas Vögotski oma elu lõpuni eripsühholoogilist ja -pedagoogilist uurimistööd enda organiseeritud uurimisinstituudis. Valdav osa nimetatud valdkonna eelmise sajandi teadlastest NSV Liidus olid tema kolleegid ja õpilased või omakorda nende õpilased. On alust arvata, et nimetatud põhjusel toetus just eripedagoogika NSV Liidu haridussüsteemis heale teoreetilisele baasile. Teine asi, et ideede rakendamist pärssis poliitiline ja majanduslik olukord.

Vögotski tööde kuuekõitelises kogumikus käsitleb eripedagoogikat viies köide (20). On arusaadav, et käesolevas artiklis on esitatud seisukohti võimalik refereerida ainult valikulisel.

Sotsiokultuurilise arenguteooria kontekstis väitis Vögotski, et erivajadustega laste arengu kõige üldisemad seaduspärasused on samad, mis tavaarenguga lastel. Mõeldud on arenguetappe ja nende järgnevust. Samas ilmneb ajaline

erinevus, igal etapil avalduvad puude-spetsiifilised iseärasused. Seejuures eristas teadlane esmaseid ja teiseseid hälbeid. Esmased tulenevad otseselt anatoomilis-füsioloogilisest puudest, teiseseid on hälbelise arengu tulemus puudega lapsele halvasti sobivas harilikus kultuurikeskkonnas: kurt ei saa kuulmise teel tajuda verbaalset kõnet, kuid võiks ise kõnelda; pime ei taju nägemise abil keskkonda, kuid saab selleks kasutada teisi meeleorganeid. Vaimse alaarenguga lapsel ei kujune ajutegevuse puudulikkuse tõttu täisväärtuslikult madalamad tunnetusprotsessid nagu elementaarne taju (närvimpulsid meeleorganitest ei seostu ja seega teavet ei kodeerita, uue teabe hankimiseks vajalik orienteerumisrefleks on nõrk) ja esmane mälu, st varem tajutud objekte ei tunta ära, oluliselt hilineb silma ja käe koostöö (13, 20). Sellise tunnetustegevuse baasil arenevad kõrgemad tunnetusprotsessid ja kõne olulise hilinemisega. Koolieaks ei oska kerge vaimse alaarenguga laps vaimse tegevuse tööriistana veel kasutada isegi väheseid omandatud keeleüksusi (12, 13).

Erivajadustega laste arendamise peamise tingimusena nimetas Vögotski nende arengut arvestava kultuurikeskkonna loomist, st arengut soodustavat õppesisu ja õpetamise tüüpi. Toetatakse seejuures teistele meeltele (näit kuulmis- ja nägemispuuded) ja kujunenud vaimse tegevuse oskustele. Kui harilik viis seoste loomiseks keskkonnaga on takistatud, tuleb eripedagoogil otsida teine võimalus. Näiteks nõrka mälu arendab mõistmine, alakõne puhul rakendatakse väliseid sümboleid, verbaalse mõtlemise puudujääke kompenseerib praktilise intellekti (tööriistade valik ja eesmärgistatud kasutamine) arendamine, mille baasil omakorda saab arendada kõnet. Tunnetustegevuse vormide vastastikune suhe muutub arengu käigus. Sõltuvalt arenguetapist "veab" teisi edasi kord üks, kord teine. Kui koolieelik mõtleb tajudes või meenutades, siis hiljem inimene tajub ja meenutab mõeldes. Vögotski järgi ei ole vaimupuue absoluutne, alati ilmneb mingil määral enam arenev valdkond, mida saab rakendada teiste funktsioonide asendamiseks (20).

Seoses lapse arenguetappidega analüüsis Vögotski näitvahendite kasuta-

mist abiõppes. Esialgu on tajude arendamiseks näitvahendite tähtsus väga suur. Kuid vanemas kooliastmes on otstarbekas kujundada esmajoones verbaalset mõtlemist. See ei muutu küll juhtivaks, kuid ometi kompenseerib just kõne kasutamine praktilise intellekti puudujääke. Seega osutub näitlikkusega liialdamine vanemas kooliastmes arengut pidurdavaks. Vögotski rõhutas, et pedagoogi ülesanne on analüüsida vaimset alaarengut kui protsessi, mitte kui staatilist nähtust (20). Kui taim kasvab väheviljakal kuival pinnasel, vajab ta kastmist ja väetamist. Esmaselt kahjustatud elementaarset tunnetustegevust saab kompenseerida kõrgemate protsesside kujundamise teel. Arvestagem, et lapse areng sõltub õpetamise sisust ja viisist. Harilik elukeskkond ja õpetamine tavakoolis on kohandatud tavalisele lapsele. Sellises keskkonnas õpib eakohase arenguga laps (osaliselt) märkamatu. Erivajadustega laste potentsiaalsed võimalused aga jäävad (võivad jääda) keskkonda ja tingimusi kohandamata suurel määral realiseerumata.

* * *

Kümne aasta jooksul oli Vögotski psühholoogilis-pedagoogiliste ideede generaator. Sotsiokultuuriline arengu-teooria võimaldab varasemaga võrreldes hoopis teisiti mõista lapse arengu ja õpetamise seaduspärasusi: märkide, sh kõne roll arengus, arengupuude kompenseerimine teistele meeltele toetudes ja kõrgemaid psüühilisi protsesse kujundades, õpetamise kavandamine potentsiaalset arenguvalda arvestades jne. Jääb üle loota, et enam kui 80 aastat tagasi sõnastatud mõtted leiavad kunagi ka rakendust. Eesti pedagoogikale tuleks kindlasti kasuks Vögotski mõne olulise töö tõlkimine eesti keelde.

Kirjandus

1. Blonskij, P. P. Izbrannõe pedagogitšeskie i psihhologitšeskie sotšinenija, tom 2. Moskva, Pedagogika, 1979.
2. Butterworth, G., Harris, M. Arengupsühholoogia alused. Tartu, TÜ Kirjastus, 2002.
3. Cole, M. Cultural Psychology. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996.
4. Davõdov, V. V. Teorija razvivajuštšego obutšenija. Moskva, INTOR, 1996.

5. Dixon, W. E. Twenty Studies that Revolutionised Child Psychology. New Jersey, Prentice Hall, 2003.
6. Galperin, P. J. Psihhologija. Moskva, Knižnij dom Universitet, 2000.
7. Karlep, K. Kõnearendus. Tartu, TÜ Kirjastus, 2003.
8. Karlep, K. Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu, TÜ Kirjastus, 1998.
9. Leontjev, A. A. L. S. Vögotski. Moskva, Prosveštšenie, 1990.
10. Leontjev, A. A. Osnovõ psihhologivistiki. Moskva, Smõsl, 1997.
11. Leontjev, A. N. Vstupitel'naja statja o tvortšeskom puti L. S. Vögotškogo. Rmt: L. S. Vygotskij. Sobranie sotšinenij, 1. Moskva, Pedagogika, 1982. 9–41.
12. Lubovskij, V. I. Razvitie slovesnoj reguljatsii deistvij u detei (v norme i patologii). Moskva, Pedagogika, 1978.
13. Luria, A. R. Lektsii po obštšej psihhologii. Peterburg, Piter, 2004.
14. Luria, A. R. Priroda tšelovetšeskih konfliktov. Moskva, Kogito-Tsentr, 2002.
15. Nepomnjaštšaja, N. J. Psihhologitšeskij analiz obutšenija detej 3–7 let. Moskva, Pedagogika, 1983.
16. Säljö, R. Õppimine tegelikkuses: sotsiokultuuriline käsitlus. Eesti Vabariigisõnastus Kirjastus, 2003.
17. Toomela, A. Mõtlemise areng ja õppekava. Haridus, 2004, 1. 12–17.
18. Vögotski, L. S. Pedagogitšeskaja psihhologija. Moskva, Pedagogika-Press, 1996.
19. Vögotski, L. S. Psihhologia razvitija tšeloveka. Moskva, Smõsl, 2003.
20. Vögotski, L. S. Sobranie sotčinenij: Osnovõ defektologii, tom 5. Moskva, Pedagogika, 1983.